

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO  
ENSINO SECUNDÁRIO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

# As TIC ao serviço da comunicação real: contributo do eTwinning para a aprendizagem de uma língua estrangeira Maria José Lourenço Martins Barbosa

**M**

2017



**Maria José Lourenço Martins Barbosa**

**As TIC ao serviço da comunicação real: contributo do eTwinning  
para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no  
3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Área de Especialização de Espanhol,  
orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017



# As TIC ao serviço da comunicação real: contributo do eTwinning para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Maria José Lourenço Martins Barbosa

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Área de Especialização de Espanhol, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores



## Sumário

|   |    |
|---|----|
| Resumo.....   | 8  |
| Abstract .....  | 9  |
| Índice de ilustrações.....  | 10 |
| Índice de tabelas .....   | 11 |
| Introdução .....  | 12 |
| Capítulo 1 – Ensinar uma língua estrangeira – o que ensinar e para quê? ..... | 14 |
| 1.1. Competência comunicativa .....   | 14 |
| 1.2. Competência intercultural .....  | 17 |
| Capítulo 2 – Ensinar uma língua estrangeira – como ensinar? .....             | 20 |
| 2.1. Tecnologias da informação e comunicação.....                             | 20 |
| 2.1.1. Páginas web.....   | 22 |
| 2.1.2. Correio eletrónico e fóruns de discussão.....                          | 23 |
| 2.1.3. Blogs e wikis .....  | 26 |
| 2.1.4. Vídeo .....  | 28 |
| 2.1.5. Banda desenhada em linha .....   | 30 |
| Capítulo 3 – A ação eTwinning.....  | 32 |
| 3.1. Enquadramento histórico-político .....                                   | 32 |
| 3.2. Descrição.....   | 35 |
| 3.3. Impacto da ação eTwinning .....  | 37 |
| Capítulo 4 – Relatório da prática docente .....                               | 42 |
| 4.1. Apresentação da escola .....   | 42 |
| 4.2. As TIC e a ação eTwinning.....   | 43 |
| 4.3. Projeto “Let’s have fun!” .....  | 45 |
| 4.4. Projeto “Español con Talento” .....                                      | 45 |
| 4.4.1. Objetivos .....  | 46 |
| 4.4.2. Desenvolvimento do projeto .....                                       | 47 |
| 4.4.3. Avaliação.....   | 50 |
| 4.5. Projeto “Jóvenes en Acción”.....   | 52 |
| 4.5.1. Objetivos .....  | 53 |
| 4.5.2. Desenvolvimento do projeto .....                                       | 54 |
| 4.5.3. Avaliação.....   | 57 |
| Considerações finais.....   | 61 |

|  |    |
|--|----|
| Referências bibliográficas .....   | 62 |
| Anexos.....  | 67 |
| Anexo 1: Planificação Anual de Espanhol L.E. II – 8.º Ano – Ano letivo 2011/2012 ..... | 68 |

## **Resumo**

O ensino de uma língua estrangeira deve permitir ao aprendente o desenvolvimento da competência comunicativa e também da competência intercultural, confrontando-o com outras culturas e outras formas de ver o mundo para que possa conhecer a sua própria cultura e tornar-se uma pessoa mais tolerante. Para atingir estes objetivos, torna-se pertinente levar a cabo atividades que coloquem o aluno em situações de comunicação real com jovens de outros países.

As novas tecnologias da informação e comunicação, a que atualmente é fácil ter acesso nas escolas, facilitam o desenvolvimento desse tipo de atividades. Ferramentas como o correio eletrónico, os fóruns de discussão, os blogues e os wikis permitem desenvolver de forma cómoda, rápida e barata atividades de comunicação entre jovens de diferentes pontos do globo.

A ação eTwinning, que atualmente faz parte do Programa Erasmus+, uma iniciativa da União Europeia, pretende apoiar o desenvolvimento de projetos de geminação eletrónica entre escolas de diferentes países. Estes projetos são especialmente vantajosos para os professores de línguas estrangeiras, já que permitem que os alunos utilizem a língua meta com objetivos comunicativos reais. Simultaneamente, a participação nestes projetos coloca-os em contacto com culturas diferentes da sua.

Através do eTwinning, os aprendentes de uma língua estrangeira têm, assim, a oportunidade de desenvolver as competências de comunicação, em particular as de produção e de interação, e também competências transversais, como a competência digital e a competência intercultural.

**Palavras-chave:** TIC, eTwinning, competência comunicativa, competência intercultural



## Abstract

The process of learning a foreign language should allow learners to develop their communicative competence as well as their intercultural competence, by putting them in contact with different cultures and different ways of seeing the world. This will allow them to become aware of their own culture and to become more tolerant. In order to reach these goals, it is necessary to develop activities that put students in situations of real communication with young people from other countries.

The information and communication technologies, which students and teachers easily have access to at school, make it easy to develop that kind of activities. E-mail, forums, blogs and wikis are affordable, straightforward and effective communication tools that allow young people from different parts of the world to communicate with each other.

*Etwinning*, which presently belongs to the European Union *Erasmus+* Programme, is intended to support the development of electronic twinning projects between schools from different countries. These projects are very useful for foreign language teachers since they allow students to use the target language with a real communicative purpose. At the same time, by taking part in that kind of project, students come into contact with cultures that are different from their own.

Through *eTwinning*, foreign language learners have the opportunity to develop their communicative competence, especially production and interaction skills, as well as transversal skills, such as digital competence and intercultural competence.

**Keywords:** ICT, eTwinning, communicative competence, intercultural competence

## **Índice de ilustrações**

|  |    |
|--|----|
| Ilustração 1: Representação esquemática da competência comunicativa in Celce-Murcia et al. (1995, p.10)..... | 17 |
| Ilustração 2: O que é um fórum? .....  | 25 |
| Ilustração 3: O que é um blog? .....   | 26 |
| Ilustração 4: O que é um wiki? .....   | 28 |
| Ilustração 5: Exemplo de um trabalho realizado pelos alunos .....  | 48 |
| Ilustração 6: Recorte de página do Twinspace .....   | 49 |
| Ilustração 7: Recorte de página do Twinspace .....   | 56 |
| Ilustração 8: Recorte de página do Twinspace .....   | 56 |
| Ilustração 9: Recorte da fotonovela .....  | 57 |

## **Índice de tabelas**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Distribuição dos alunos de Espanhol por ano letivo e por ano de escolaridade.....                          | 37 |
| Tabela 2: Relação entre as atividades realizadas, as competências desenvolvidas e as ferramentas TIC utilizadas..... | 47 |

## Introdução

O presente relatório, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Área de Especialização de Espanhol, tem como finalidade demonstrar que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser favorecido pela utilização das tecnologias da informação e comunicação, particularmente quando integrada no desenvolvimento de projetos eTwinning.

A escolha do tema prende-se com o facto de este ser um aspeto marcante da minha experiência enquanto docente de Inglês, Francês e, especialmente, de Espanhol. Ao longo de cinco anos letivos, proporcionei aos meus alunos a oportunidade de participarem em projetos de intercâmbio virtual no âmbito da ação eTwinning. A participação sistemática nesta ação deveu-se à constatação, repetidamente confirmada, de que a mesma trazia benefícios para a aprendizagem da língua.

A utilização das novas tecnologias e a comunicação real com jovens de outros países têm um impacto inegável na motivação dos alunos, o que, por si só, é vantajoso para a aprendizagem. Para além disso, permitem desenvolver as diferentes dimensões da competência comunicativa intercultural, bem como competências de carácter transversal, nomeadamente a competência digital.

Tanto o *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo* (Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, 1997), como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), documentos que orientam a atuação do professor de Espanhol, fazem referência ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, bem como ao estabelecimento de interações ou intercâmbios com alunos de outros países.

Desde o início deste século, altura em que a União Europeia definiu como objetivo transformar a Europa numa sociedade do conhecimento (Comissão Europeia, 2001), generalizou-se o acesso à Internet e desenvolveram-se esforços para integrar as TIC nos processos de ensino (Comissão Europeia, 2000). Paralelamente, a União

Europeia tem dado especial destaque à aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como à mobilidade física e virtual dos jovens (Conselho da Educação, 2001). Foi neste contexto que nasceu a ação eTwinning.

No primeiro capítulo deste relatório, faz-se uma reflexão sobre aquilo que se deve ensinar no âmbito de uma língua estrangeira. Assim, descreve-se a evolução do conceito de competência comunicativa para o conceito de competência comunicativa intercultural, explicitando-se as diferentes dimensões da mesma.

O segundo capítulo aborda as novas tecnologias da informação e comunicação. Após uma reflexão acerca da sua utilização no contexto do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, apresentam-se algumas ferramentas específicas, fazendo-se uma descrição das mesmas e apresentando-se as suas possíveis aplicações e benefícios.

No terceiro capítulo, faz-se o enquadramento histórico-político da ação eTwinning, descreve-se o funcionamento da mesma e reflete-se acerca do seu impacto nos processos de ensino-aprendizagem.

Finalmente, o capítulo quatro é dedicado ao relato da minha experiência profissional, centrado nos projetos que desenvolvi no âmbito da ação eTwinning.

## **Capítulo 1 – Ensinar uma língua estrangeira – o que ensinar e para quê?**

Como refere Fernández, «programar es una de las tareas que realizamos todos los profesores en la organización de nuestras clases» (2011, p. 6). A atividade de programação por parte do professor de Espanhol deve ter como referência, por um lado, o *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo* (Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, 1997) e, por outro lado, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), que pretende ser «um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa» (Boal, 2001, p.7).

O *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo* (Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, 1997) afirma que, no ensino-aprendizagem do Espanhol, «a comunicação é a nossa meta final» (p. 29). Também enuncia como um dos objetivos gerais da disciplina – o primeiro a ser apresentado – a aquisição das «competências básicas de comunicação na língua espanhola», especificando que as mesmas consistem em «compreender textos orais e escritos» e «produzir, oralmente e por escrito, enunciados» (p. 9).

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) declara que a aprendizagem de uma língua há-de permitir desenvolver «um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua» (p. 29). Este documento afirma também que «a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática.» (p.34)

Neste capítulo, abordar-se-á o conceito de competência comunicativa e a sua evolução ao longo do tempo, bem como o surgimento do conceito de competência intercultural.

### **1.1. Competência comunicativa**

Como explica Cenoz (2004), o conceito de competência, que se tornou essencial

no ensino das línguas, evoluiu a partir do conceito de “competência” da linguística teórica, no âmbito da gramática generativa. Chomsky distinguiu os conceitos de “competência” e de “desempenho”. Para este linguista, “competência” era «the speaker-hearer's knowledge of his language» e “desempenho” «the actual use of language in concrete situations». (Chomsky, 1965, p. 4) Competência era, então, “conhecimento” e, mais concretamente, conhecimento da língua como sistema e das suas regras gramaticais.

Em reação à teoria de Chomsky, Hymes (Cenoz, 2004) defendeu que o conceito de “competência” não inclui apenas o conhecimento geral da língua, mas também a habilidade para usar essa língua. Este sociolinguista e antropólogo sublinhou que não basta ter em conta a gramaticalidade das orações; é também necessário saber se as mesmas são apropriadas tendo em conta o contexto sociolinguístico em que ocorrem. Hymes propôs, assim, o conceito de “competência comunicativa”, que, em contraste com a “competência linguística” de Chomsky, integra a habilidade ou capacidade para utilizar o conhecimento que se tem da língua.

A teoria de Hymes (Cenoz, 2004) serviu de base teórica para uma nova abordagem na área do ensino das línguas, que deixou de se limitar à competência linguística e às regras gramaticais. Para o desenvolvimento do ensino comunicativo das línguas, foi necessário elaborar um modelo de competência comunicativa com aplicação prática, especificando as diferentes dimensões dessa competência. Assim, Canale e Swain (1980) distinguiram três componentes da competência comunicativa:

- A competência gramatical inclui «knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and morphology» (Canale e Swain, 1980, p. 29);
- A competência sociolinguística inclui as regras socioculturais de uso, que dizem respeito à adequação dos enunciados ao contexto sociocultural, e as regras do discurso, relacionadas com a coerência e a coesão;
- A competência estratégica contempla o uso de estratégias de comunicação verbais e não verbais para superar dificuldades na comunicação.

Mais tarde, Canale (Canale, 1983) subdividiu a competência sociolinguística em

competência sociolinguística e competência discursiva.

É importante referir que Canale e Swain (1980) sublinharam a necessidade de os aprendentes interagirem com «highly competent speakers» (p. 27) para poderem reagir a necessidades de comunicação genuínas em situações realistas. Também realçaram o estudo da cultura da segunda língua a fim de permitir a aquisição do conhecimento sociocultural necessário.

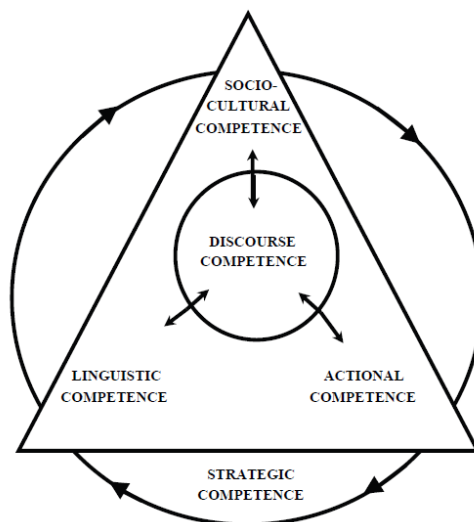
Van Ek (1986), ao serviço do Conselho da Europa, defendeu que o ensino de línguas não diz respeito apenas ao desenvolvimento das capacidades de comunicação, mas também ao desenvolvimento pessoal e social do aprendente enquanto indivíduo. O seu modelo de «communicative ability», para além da autonomia e da responsabilidade social, inclui seis dimensões, diferentes aspetos de um mesmo fenómeno: a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência discursiva, a competência estratégica, a competência sociocultural e a competência social. Em relação ao modelo proposto por Canale e Swain (1980) e revisto por Canale (1983), verifica-se a inclusão das competências sociocultural e social, a primeira relacionada com o conhecimento do contexto sociocultural associado à língua estrangeira, a segunda referente às atitudes e comportamentos do aprendente.

Relativamente à proposta de van Ek, Coperías Aguilar (2007) explica que o facto de se tomar o falante nativo como modelo está implícito na descrição das competências linguística e sociolinguística e que isso se refletiu na ideia de que as amostras de língua apresentadas aos aprendentes devem ser tão autênticas quanto possível, o que é um dos princípios da abordagem comunicativa.

No modelo de Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995), verifica-se a existência de cinco componentes: competência discursiva, competência linguística, competência acional, competência sociocultural e competência estratégica. A competência acional, que constitui uma novidade em relação ao modelo de Canale e Swain (1980), diz respeito à capacidade de «conveying and understanding communicative intent by performing and interpreting speech acts and speech act sets» (Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell, 1995, p.9). Este modelo destacou-se por ter especificado a inter-relação entre as diferentes componentes da competência de comunicação. Na representação



esquemática do modelo, reproduzida abaixo, a competência discursiva surge como a competência central e as setas indicam a interação constante entre as diferentes componentes.



*Ilustração 1: Representação esquemática da competência comunicativa in Celce-Murcia et al. (1995, p.10)*

## 1.2. Competência intercultural

Nos diferentes modelos de competência de comunicação apresentados, constata-se a integração das dimensões sociolinguística, sociocultural e/ou social, que vieram dar destaque ao carácter social da língua e ao contexto cultural a ela associado. A incorporação destas teorias na didática das línguas estrangeiras deu origem ao “ensino comunicativo”, que colocou a ênfase nas capacidades de comunicação: «The goal of language study included both receptive and productive skills, oral and written» (Kaikkonen, 2001, p. 61).

No entanto, verifica-se que nas diversas descrições da competência de comunicação, se manteve a tendência para tomar o falante nativo como modelo (Byram, 1997), já plasmada na “competência linguística” de Chomsky. Assim, o objetivo do ensino de uma língua estrangeira deveria ser o de levar o aprendiz a aproximar-se o mais possível do desempenho de um falante nativo, em qualquer uma das dimensões ou

competências incluídas na competência de comunicação. Isso mesmo referem Byram, Gribkova e Starkey (2002): «Often in language teaching the implicit aim has been to imitate a native speaker both in linguistic competence, in knowledge of what is 'appropriate' language, and in knowledge about a country and its 'culture'.» (p.5) Ora, como explica Byram (1997), isso significa que, por um lado, o aprendente está desde logo condenado ao fracasso, já que muito dificilmente conseguirá alcançar a mestria de um falante nativo e, por outro lado, sugere que o aprendente renuncie à sua própria cultura para adquirir a competência sociocultural de um nativo e uma nova identidade cultural. Byram (1997) sublinha que o aprendente pode não conseguir controlar aspetos como a comunicação não verbal, por exemplo, ou não querer abandonar aquilo que faz parte da sua personalidade.

Essa pretensão de levar o aprendente a assemelhar-se a um falante nativo remete, nas palavras de Bizarro e Braga (2004), para uma «secundarização da língua materna», no sentido em que lhe retira importância. Kaikkonen (2001) também refere que, no ensino comunicativo: «Factors arising from within the learners themselves and their sociocultural interaction were not taken into consideration». Em vez disso, o conhecimento sociocultural foi reduzido ao ensino e estudo de «stereotyped images of the behaviour of people in the target culture» (p. 62).

Pelas razões que precedem, assistiu-se ao surgimento de uma nova abordagem, holística e interdisciplinar (Kaikkonen, 2001), segundo a qual o ensino das línguas estrangeiras deve visar o desenvolvimento da “competência intercultural”, mais especificamente, da “competência comunicativa intercultural”. No *Diccionario de Términos Clave de ELE*, do Centro Virtual Cervantes, a competência intercultural consiste em: «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.»<sup>1</sup>

Para permitir o desenvolvimento dessa competência, a aprendizagem da língua estrangeira deve ter como ponto de partida o próprio aprendente e a sua cultura

---

<sup>1</sup> [https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

(Kaikkonen, 2001), já que, conforme crescemos, todos nós:

have acquired certain frameworks of assumptions, ideas and beliefs that we use to interpret other people's behaviour and where most of our experiences fit. We are so familiar with our own culture that we do not even realize it is there and, inevitably, it influences our expectations when we establish contact with people belonging to a different culture. (Coperías Aguilar, 2007, p.62)

Como refere Byram (1997), é importante que o aprendente veja semelhanças e diferenças e consiga estabelecer uma relação entre o seu sistema e os outros. Na realidade, o contacto com pessoas de culturas diferentes permite ao aprendente tomar consciência da sua própria cultura, pois, como explicam Bizarro e Braga (2004): «conhecer a(s) língua(s) do(s) Outro(s) é conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura» (p.63). Estas autoras defendem que:

convirá que o professor do século XXI saiba conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser/agir (...). Ao conhecermos outros modos de categorizar a realidade, ficamos a saber que a forma de categorização própria da nossa cultura não é universalmente válida, que ela é apenas a forma de o fazer na cultura em que estamos inseridos, pois há outras igualmente legítimas e operativas. (Bizarro e Braga, 2004, p. 64)

Por esse motivo, é possível afirmar que a aprendizagem intercultural reconhece o valor de cada cultura e de cada língua (Kaikkonen, 2001). Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002), a dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras deverá conduzir à eliminação de preconceitos e imagens estereotipadas, pois a comunicação intercultural baseia-se no respeito pelos indivíduos e pela igualdade dos direitos humanos. E em que deve consistir o ensino das línguas estrangeiras neste contexto? Esses autores defendem que:

language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the **linguistic competence** needed to communicate in speaking or writing, to formulate what they want to say/write in correct and appropriate ways. But it also develops their **intercultural competence** i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality. (Byram, Gribkova e Starkey, 2002, p.5)

## Capítulo 2 – Ensinar uma língua estrangeira – como ensinar?

Para a aquisição e desenvolvimento da competência de comunicação acima analisada, o *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo*. (Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, 1997) sublinha a importância de integrar todos os conteúdos «em situação de comunicação oral ou escrita» (p. 29). Sugere ainda que «deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível» (p. 29) e afirma que é importante «propiciar actividades de comunicação real relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros» (p. 30).

Por sua vez, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) destaca «a importância do desenvolvimento de mais laços educativos e de intercâmbio e da exploração do enorme potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação.» (p. 23)

Este capítulo começará com uma reflexão acerca da pertinência da utilização das TIC no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, focalizando, em seguida, a atenção sobre algumas ferramentas em particular: páginas web; correio eletrónico e fóruns de discussão; blogs e wikis; vídeo e vídeo animado e banda desenhada em linha.

### 2.1. Tecnologias da informação e comunicação

Como explica Simons (2010), ao longo dos tempos, as diferentes novidades tecnológicas que foram aparecendo – a rádio, a televisão, as cassetes áudio, as videocassetes, os CD, entre outros – foram sendo incorporadas no ensino das línguas. E de cada vez que se introduziu uma nova tecnologia, a mesma foi apregoada como sendo o meio mais eficaz para a aprendizagem de línguas. Mas, invariavelmente, o entusiasmo inicial acabou por desvanecer. Na realidade, nenhum desses meios constituiu uma solução milagrosa, embora, no seu momento, cada um deles tenha contribuído para a melhoria do ensino das línguas. Simons (2010) defende que:

esta enseñanza es mucho más que el medio. Depende de otros factores dominantes como

la motivación y la actitud, la elección y la distribución de los contenidos de aprendizaje, las modalidades del proceso de aprendizaje, los horarios disponibles y las diferentes ocasiones para la práctica de lengua en la realidad. Es crucial que situemos bien el medio entre todos esos factores y hacerlo aprovechable para el conjunto. (p. 3)

Essa professora e investigadora mantém a mesma posição relativamente às tecnologias de informação e comunicação:

la implementación de las TIC no es un fin en sí, sino un medio posible para hacer que la enseñanza de lenguas sea más eficaz, considerando el número de horas disponible y los objetivos que tenemos que lograr. Eso nos obliga a considerar seriamente qué medio elegimos, en qué momento y para qué. (Simons, 2010, p. 4)

Uma opinião semelhante tem Area Moreira (2008), que afirma:

las TICs en la enseñanza no tienen efectos mágicos. Ningún profesor por el mero hecho de introducir ordenadores en su docencia puede creer que, de forma casi automática, provocará que sus alumnos aprendan más, mejor y que además estén motivados.

Não obstante a posição cautelosa, não se nega a utilidade e eficácia das TIC para o ensino e, em particular, para o ensino das línguas estrangeiras. A própria Simons (2010) elenca algumas possibilidades didáticas das TIC para o ensino do espanhol língua estrangeira, como se poderá ver ao longo deste capítulo.

Na verdade, talvez a utilização das TIC no ensino não seja simplesmente uma possibilidade, mas antes uma necessidade ou inevitabilidade. Coutinho (2008), referindo-se, em particular às ferramentas da Web 2.0 – aquela «em que o utilizador é, também ele, um produtor de conteúdos» (secção Introdução, para. 1) – defende a sua adoção por parte dos professores a fim de ir ao encontro da realidade dos alunos: «Entre os seus inúmeros adeptos devemos inscrever-nos enquanto professores, já que muitos dos nossos futuros alunos dominam estes serviços, utilizando-os como ferramentas originais para a comunicação.» (Secção Considerações finais, para. 4)

A utilização dessas ferramentas permitir-nos-á promover a motivação dos alunos para a aprendizagem, uma vez que elas introduzem na sala de aula o aspeto lúdico. Como refere Coutinho (2008):

São precisamente estas ferramentas da Web 2.0 que, integradas na sala de aula, os podem incentivar a contemplar a escola, não como um local que se fecha ao mundo exterior, mas como um espaço onde o conhecimento se constrói numa combinação subtil entre o formal

e o informal, entre a aprendizagem e o divertimento. A investigação já realizada mostra que as ferramentas da Web 2.0 podem constituir veículos para o desenvolvimento de um sem número de aprendizagens que, em contextos formais, se tornam muitas vezes aborrecidas e desmotivadoras. (Secção Considerações Finais, para. 4)

Por outro lado, essas ferramentas potenciam o desenvolvimento de competências transversais, o que leva Coutinho (2007) a afirmar:

Se a Web 2.0 abre todo um espaço de informalidade e ludicidade que motiva crianças, jovens e adultos para a construção de aprendizagens ricas e para o desenvolvimento de competências essenciais a todo o cidadão informado do séc. XXI como seja: ser interveniente, produzir conteúdos, ter capacidade crítica, comunicar na rede, trabalhar em colaboração, participar em comunidades não de proximidade mas de interesses comuns; então...há que continuar a explorar estas potencialidades. (Secção Considerações Finais, para. 4)

### **2.1.1. Páginas web**

As páginas Web estão disponíveis desde a fase da Web 1.0, aquela em que o internauta comum apenas tinha acesso aos conteúdos e pouco ou nada podia publicar. O que se destaca do ponto de vista da linguística, como explica Cruz Piñol (2014), são as ligações hipertextuais, por um lado, e a combinação dos multimédia (texto, fotografias, vídeo e som), que levaram ao surgimento do conceito de ‘hipermédia’. As ligações hipertextuais permitem que o leitor salte de um texto para outro com apenas um clique e os multimédia permitem alargar o contexto com materiais complementares de qualquer tipo.

O interesse didático das páginas Web reside na possibilidade de aceder a um vasto manancial de informação e de textos autênticos. Segundo Simons (2010), estas páginas permitem desenvolver a compreensão escrita, possibilitando a prática da leitura textual aberta e da leitura-prognóstico. No caso da leitura textual aberta, o leitor efetua uma leitura rápida do texto, saltando palavras e frases, com o objetivo de obter uma visão global do conteúdo (*skimming*) ou para encontrar informações específicas (*scanning*). No que concerne à leitura-prognóstico, pretende-se que o aluno utilize elementos extrínsecos ao texto (imagens, títulos, gráficos, etc.) para formar uma ideia acerca do

conteúdo do mesmo.

De acordo com Simons (2010), estas atividades de compreensão escrita podem ser integradas com atividades de expressão escrita ou de expressão oral.

### **2.1.2. Correio eletrónico e fóruns de discussão**

Gonglewski, Meloni e Brant (2001) afirmam que o advento do correio eletrónico veio aumentar as possibilidades de os aprendentes de uma língua estrangeira participarem em situações de interação comunicativa em contextos reais. Estas autoras elencam as vantagens da utilização desta ferramenta no contexto da aprendizagem de uma língua. Assim, defendem que o e-mail aumenta o tempo que os estudantes dedicam à escrita e à leitura na língua estrangeira, já que podem comunicar fora do tempo de aula e fora da sala de aula, no momento e no lugar que mais lhes convier.

Além disso, a comunicação por correio eletrónico, dada a sua natureza informal e interativa, aproxima-se da linguagem oral, mas permite evitar alguns inconvenientes da comunicação frente-a-frente. Por ser uma ferramenta de comunicação assíncrona, dá ao aluno a possibilidade de formular os seus pensamentos ao seu próprio ritmo, libertando-o da pressão que pode sentir quando há a exigência de uma produção/resposta imediata. Talvez por isso, verifica-se que a comunicação através desta via eletrónica faz subir o nível de participação dos alunos, constatando-se que inclusivamente aqueles que têm relutância em participar em situações de comunicação frente-a-frente participam espontaneamente no contexto eletrónico.

Simons (2010) também se debruça sobre a possibilidade de os estudantes de uma língua estrangeira poderem estabelecer via e-mail uma correspondência com jovens de outros países que tenham essa língua como língua materna ou que a estudem como língua estrangeira. Trata-se, no entender desta autora, de uma recuperação do velho conceito de “amigos por correspondência”, só que, neste caso, a comunicação faz-se de forma mais rápida, mais cómoda e mais barata. Este tipo de correspondência tem ainda a vantagem de permitir guardar as produções dos alunos em versão digital.

Cruz Piñol (2014) refere as conclusões dos primeiros estudos que se realizaram acerca da utilização do correio eletrónico na aula de espanhol língua estrangeira:

al utilizar el correo los alumnos escriben más que con las actividades de escritura

tradicionales, utilizan una mayor variedad de recursos lingüísticos (por ejemplo, más conectores), se atreven a abordar más temas (por ejemplo, temas más íntimos), cuidan más el texto que escriben, consultan más fuentes de información gramatical (como diccionarios o correctores), introducen en el texto marcas de oralidad (como saludos espontáneos o exclamaciones), utilizan un lenguaje más expresivo y personal, toman más a menudo la iniciativa para iniciar una conversación (no esperan tanto a que sea el profesor quien la inicie), y sienten que utilizan la lengua en un contexto de aprendizaje comunicativo. (Cruz Piñol, 2014, p. 4)

No que concerne à troca de mensagens entre dois estudantes da mesma língua estrangeira, Gonglewski, Meloni e Brant (2001) referem que há muitas vezes o receio de que os alunos contactem com os erros do outro e os assimilem. Para estas autoras, esse perigo também existe noutras atividades de interação comunicativa na sala de aula e o que importa, num ensino que privilegie a comunicação autêntica e que dê maior importância à negociação de significados, é incentivar os alunos a comunicar «in spite of their formally imperfect language, in unplanned, unscripted, unrehearsed contexts». Só desta forma ficarão preparados para atuar em situações reais. Além disso, dado que se trata de uma forma de comunicação assíncrona e escrita, há sempre a possibilidade de preparar as mensagens com os alunos e de utilizar os e-mails recebidos para trabalhar questões gramaticais.

As características e vantagens do correio eletrónico acima referidas são, de uma forma geral, válidas também para os fóruns de discussão, que constituem outra ferramenta de comunicação escrita assíncrona. Abaixo, apresenta-se uma descrição ilustrada desta ferramenta, retirada do sítio *Proyecto Autodidacta*.



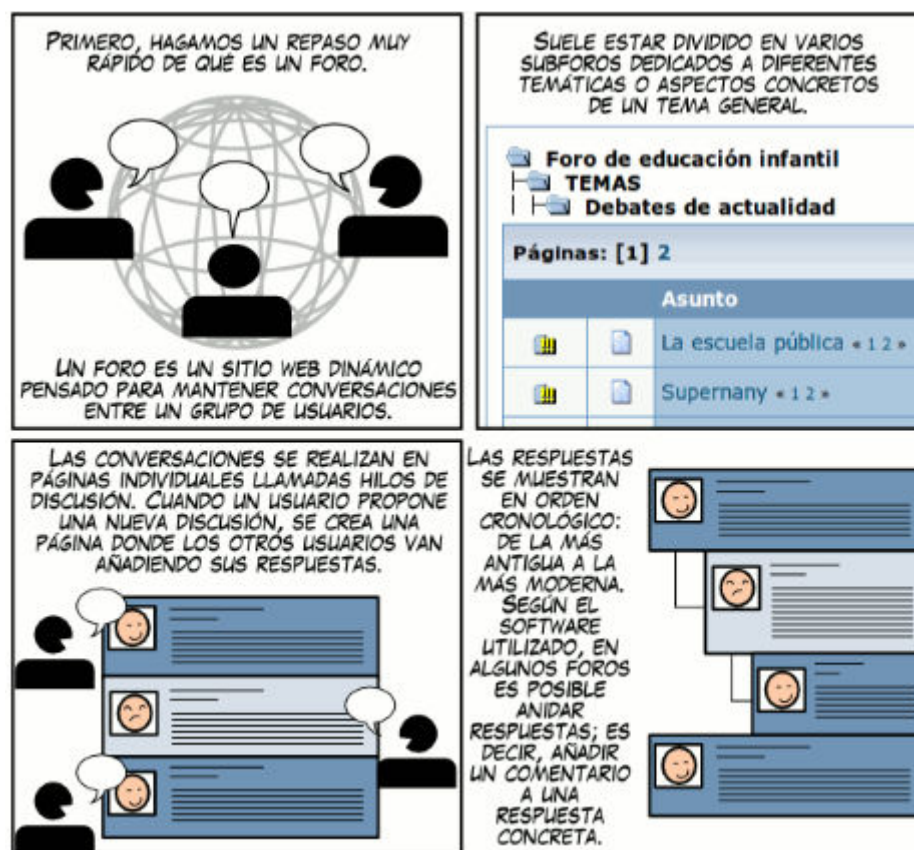


Ilustração 2: O que é um fórum?<sup>2</sup>

Cruz Piñol (2014) destaca o facto de, neste caso, a comunicação se desenrolar entre mais de dois interlocutores e de as mensagens individuais ficarem acessíveis a todos os utilizadores da rede. Essa abertura à comunidade de internautas tem impacto ao nível da motivação, pois «escribir para una lectura pública (como ocurre, por ejemplo, en los foros) permite que el estudiante adquiera un papel “adulto” de autor, frente al papel más “infantil” que adopta el aprendiz que escribe una redacción para su profesor». (Cruz Piñol, 2014) Além disso, o carácter público das mensagens leva os alunos a empenharem-se, na ânsia de causar uma boa impressão. Na verdade, «cuando se escribe en la red, el texto se convierte en tarjeta de visita, en la propia imagen y, por lo tanto, se le presta una atención especial.» (ibidem).

<sup>2</sup> <http://www.proyectoautodidacta.com/comics/%C2%BFque-es-un-foro/>

### 2.1.3. Blogs e wikis

Os blogs e os wikis são ferramentas da Web 2.0 que se destacam por serem fáceis de utilizar. Tal como explica Cruz Piñol (2014), permitem «diseñar un espacio para la web en cinco minutos, sin apenas esfuerzo, sin conocimientos de informática, sin ni siquiera una especial habilidad para las tecnologías».

As características do blog são apresentadas no seguinte excerto de uma banda desenhada retirada do sítio *Proyecto Autodidacta*.

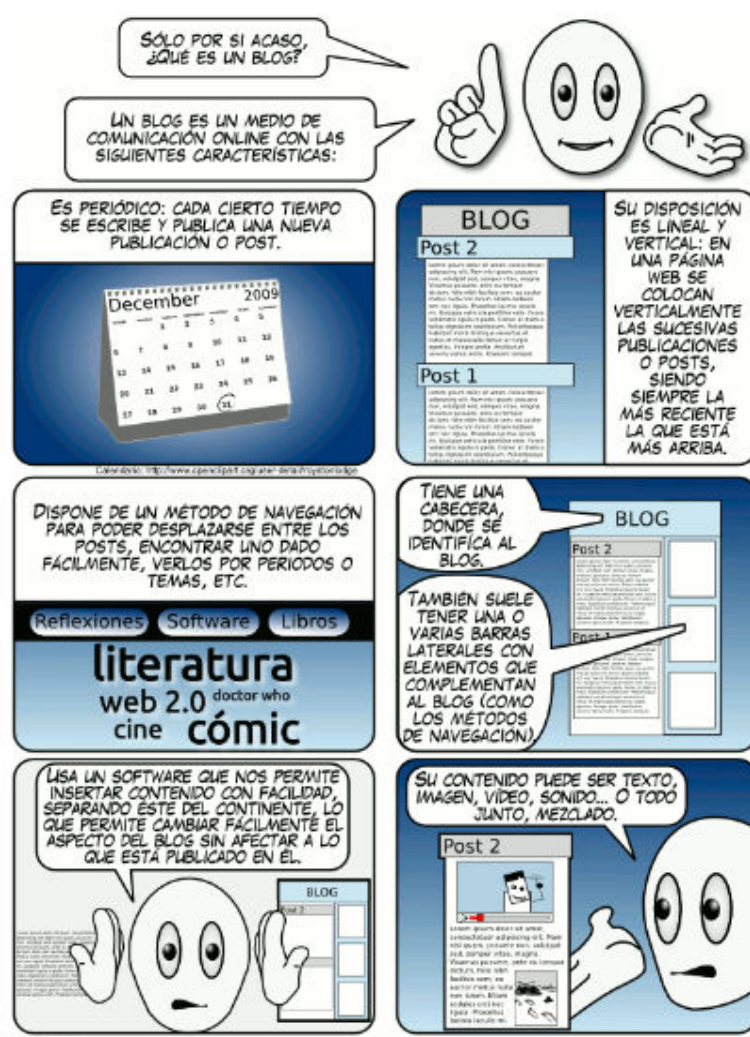


Ilustração 3: O que é um blog?<sup>3</sup>

<sup>3</sup> <http://www.proyectoautodidacta.com/comics/%c2%bfque-es-un-blog-i/>

Um blog assemelha-se, portanto, a um diário pessoal, em que as publicações são efetuadas com uma frequência elevada e surgem ordenadas por ordem cronológica inversa.

Redecker (2010) considera que os blogs são uma ferramenta excelente para o desenvolvimento da competência de produção escrita e realça o impacto benéfico que podem ter nos alunos, ao nível da motivação, da autoconfiança e da participação:

Os blogs são excelentes ferramentas para a promoção de competências de escrita (criativa), quer na nossa língua materna, quer em línguas estrangeiras. Regra geral, os alunos demonstram grande entusiasmo pela utilização de blogs; o facto dos seus diários pessoais se tornarem, desta forma, acessíveis a um público, ainda que reduzido, é para eles extremamente motivante e faz com que se esforcem ainda mais. Muitas vezes, a sua autoconfiança sai reforçada e, conseqüentemente, a sua participação nas aulas, de forma geral, aumenta significativamente.» (Redecker, 2010, p.15)

Outra característica importante dos blogs é a possibilidade de outros utilizadores redigirem comentários aos diversos posts publicados pelo(s) seu(s) autor(es), o que permite a existência de interatividade e trabalho colaborativo (Vaquero Romero, 2011). Para Herrera (2007), esta é uma condição essencial desta ferramenta, já que «un blog sin comentarios no es más que un texto plano» (p.20).

Um wiki é uma aplicação informática de escrita colaborativa que dá aos utilizadores a possibilidade de criar, editar, modificar ou apagar o conteúdo existente (Vaquero Romero, 2011). Algumas características dos wikis aparecem enunciadas na seguinte banda desenhada, retirada do sítio *Proyecto Autodidacta*.

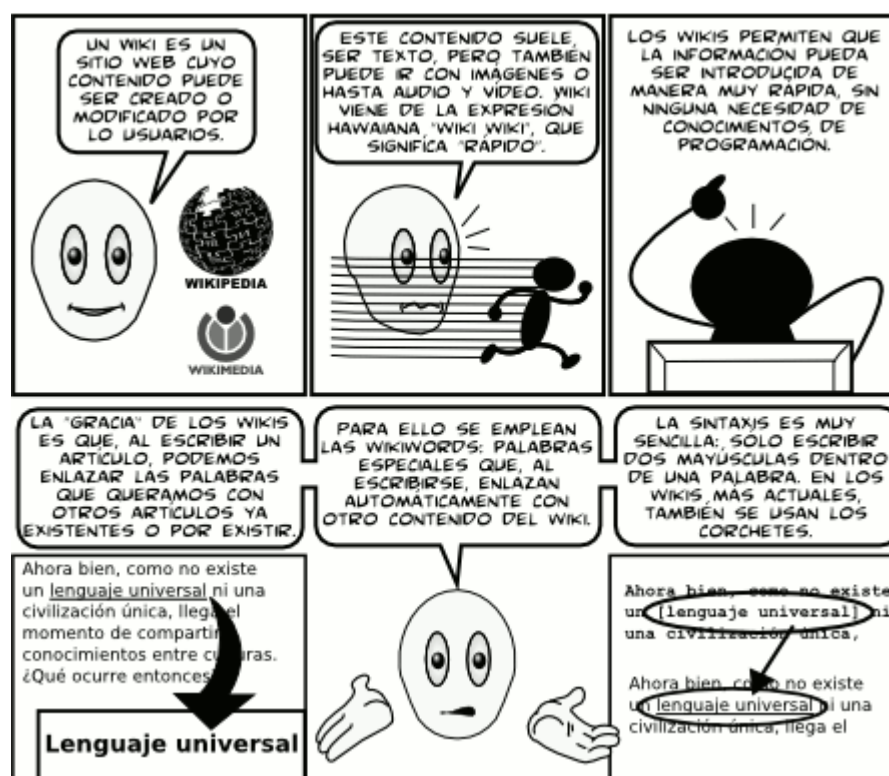


Ilustração 4: O que é um wiki?<sup>4</sup>

Para Redecker (2010), os wikis «são ferramentas de colaboração excelentes e apoiam o raciocínio lógico e as competências analíticas dos alunos ao obrigarem-nos a estruturar os seus conhecimentos (colaborativos) de forma hierárquica e inter-relacionada» (p.16). Vaqueiro Romero (2011) também realça o facto de os wikis favorecerem o trabalho colaborativo e destaca as competências transversais que os mesmos permitem desenvolver, tais como a autonomia e a capacidade de iniciativa.

#### 2.1.4. Vídeo

Como refere Nikitina (2010), há mais de três décadas que os professores de línguas estrangeiras usam recursos videográficos. No entanto, o vídeo foi durante muito tempo usado como um recurso “estático”, que permitia desenvolver as competências de receção e aprender sobre a cultura da língua meta. É possível fazer uma utilização mais

<sup>4</sup> <http://www.proyectoautodidacta.com/comics/que-es-un-wiki/>

“dinâmica” do vídeo se filmarmos os alunos ou se os envolvermos no processo de produção do vídeo.

Lonergan (1990) elenca várias atividades que é possível levar a cabo com esta ferramenta. Os alunos podem, por exemplo, ser filmados a fazer pequenas apresentações individuais (descrições, narrativas, instruções...). Esta atividade permite aprender com maior facilidade léxico novo, uma vez que a decisão de as utilizar parte do próprio aluno e, ao estar implicado nesse processo de seleção, é maior a probabilidade de memorizar e adquirir o vocabulário. Além disso, as palavras e expressões aparecem contextualizadas, o que também favorece a sua aprendizagem. Outra das aplicações possíveis é filmar os alunos em pares ou grupos pequenos, fazendo dramatizações ou simulações.

Embora as atividades sugeridas sejam atividades comumente utilizadas na aula de língua estrangeira, o facto de o desempenho do aluno ficar registado em vídeo permite que o mesmo seja visionado posteriormente, tanto pelos alunos como pelo professor (Lonergan, 1990). Esta visualização é indispensável e deve ser feita com a maior brevidade possível para que o aluno possa analisar e avaliar o seu desempenho, juntamente com os seus pares e o professor. Como sublinha Lonergan (1990), o vídeo é o único recurso que dá aos alunos a oportunidade de, simultaneamente, ver, ouvir e analisar o seu próprio desempenho. Relativamente ao registo áudio, por exemplo, o vídeo tem a vantagem de permitir ver a totalidade da situação comunicativa: o aluno fala e atua numa situação determinada, com um contexto específico e com interlocutores com papéis definidos. Isto permite que o aluno veja a língua como formando parte do processo de comunicação, dando-se destaque à competência comunicativa e não apenas à correção linguística. (ibidem)

Outra atividade sugerida por Lonergan (1990), que traz vantagens adicionais relativamente às referidas acima, é a realização de projetos com vídeo. Esta permite uma prática da língua suplementar, já que pressupõe a utilização da língua meta como língua de trabalho. Além disso, é ainda possível incluir no vídeo a redação de títulos, comentários e genérico para reforçar ou dar informação adicional.

Díaz Rodríguez (2012) afirma que a realização de vídeos é especialmente

motivadora, pois tem «un resultado palpable» que os alunos «pueden ver y además pueden compartir con sus familiares y amigos» (p. 353). Tem ainda outras repercussões positivas na aprendizagem, pois melhora a pronúncia, fomenta a cooperação e o trabalho colaborativo, permite combater a timidez e desenvolve a criatividade (Díaz Rodríguez, 2012).

Lonergan (1990) defende que a criação de vídeos se adequa a todas as faixas etárias e a todos os níveis de aprendizagem. Mesmo nos níveis de iniciação, onde a linguagem usada é simples e fácil de decorar, uma representação correta implica dizer as palavras com uma pronúncia correta e usar os gestos adequados.

#### **2.1.5. Banda desenhada em linha**

Existem, na Internet, vários sítios que permitem a construção de bandas desenhadas, nomeadamente o sítio *ToonDoo*.<sup>5</sup> Após efetuar o registo, o utilizador pode criar bandas desenhadas gratuitamente. É possível escolher cenários, objetos, personagens, seleccionar diferentes posturas e atitudes das personagens e inserir legendas e balões.

Villarrubia Zúñiga (2009) defende que a banda desenhada, por ser eminentemente visual, é um recurso motivador para o aluno. Esta autora defende que este pode ser um instrumento de grande valor no processo de aprendizagem, pois consegue concentrar num espaço limitado várias áreas: gramática, pragmática, sociolinguística, entre outras. Simultaneamente, envolve a articulação de diferentes formas de expressão: a escrita, a iconografia e as onomatopeias. Para além disso, a estrutura e a forma da banda desenhada facilitam a captação das mensagens e a comunicação de conteúdos.

Este recurso estimula a imaginação e a criatividade do aluno e reforça a sua autonomia, já que se transforma num agente ativo do processo de aprendizagem (Valle Larrea, 2014). Colocado no centro desse processo, o aluno sente-se incentivado a aprender e assimilar conhecimentos e a aplicá-los com um objetivo comunicativo preciso (Villarrubia Zúñiga, 2009).

Se a tarefa for realizada em grupo, favorece aspetos como a integração, a

---

<sup>5</sup> <http://www.toondoo.com/>

socialização e a comunicação (Valle Larrea, 2014). O aluno sente-se à vontade, trabalha de forma cooperativa, partilhando conhecimentos linguísticos, culturais e sociais, que depois projeta na banda desenhada (Villarrubia Zúñiga, 2009).

## **Capítulo 3 – A ação eTwinning**

### **3.1. Enquadramento histórico-político**

A origem da ação eTwinning está associada à atuação da União Europeia relativamente à área da educação e formação. Desde o início deste milénio, foram definidas diferentes orientações e linhas de ação que permitiram dotar os estabelecimentos de ensino das infraestruturas e dos equipamentos necessários para a efetiva inclusão das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem, bem como garantir a formação de professores, formadores e outros intervenientes no processo educativo (Comissão Europeia 2001; Comissão Europeia, 2002a; Comissão Europeia 2002b; Conselho da Educação, 2001).

Em março de 2000, o Conselho Europeu de Lisboa reconheceu que, na década de 1990, a economia dos Estados Unidos da América crescera de forma espetacular porque as empresas e os consumidores souberam tirar partido da “revolução digital”. Assim, nesse conselho, definiu-se um novo objetivo para a União Europeia: tornar a Europa “o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Comissão Europeia, 2001, p. 4). Para tal, seria necessária uma informatização muito maior, garantindo o acesso de todos os cidadãos às novas tecnologias de informação e comunicação e afetando áreas como a educação, a administração, a saúde, a cultura e o lazer (Comissão Europeia, 2002).

Em maio de 2000, numa comunicação intitulada «eLearning – pensar o futuro da educação», a Comissão Europeia (2000) sublinhou que, para atingir com sucesso os objetivos definidos pelo Conselho Europeu de Lisboa, seria necessário assegurar o êxito da integração das tecnologias digitais ao nível da educação e formação. Neste sentido, foi criada a iniciativa eLearning, cujos objetivos incluíam: equipar todas as escolas da União Europeia com um acesso à Internet; garantir que todos os alunos tivessem um acesso rápido à Internet e aos recursos multimédia nas salas de aula; formar os docentes para poderem utilizar a Internet e os recursos multimédia e definir os meios necessários para fomentar a mobilidade de estudantes, docentes, formadores e investigadores.

Em 2001, o Conselho da Educação identificou como um dos objetivos educativos:



abrir os sistemas de educação e formação ao mundo. Isto passaria, não só pela abertura a influências de outros componentes da sociedade (instituições e empresas, por exemplo), mas também pela criação de «um verdadeiro espaço de cooperação para os nossos cidadãos e estabelecimentos educativos, uma base para uma Europa sem fronteiras no domínio da educação e da formação» (Conselho da Educação, 2001, p. 15). E tendo em conta que o contexto europeu é multicultural e multilingue, deu-se ainda especial destaque ao ensino das línguas estrangeiras e, mais uma vez, à mobilidade e aos intercâmbios.

No seguimento destas orientações sobre o desenvolvimento de uma cultura digital, a aprendizagem de línguas estrangeiras e o incentivo à mobilidade, surge, em 2002, o termo «geminção via Internet», que a Comissão Europeia (2002) define assim:

o conceito de “geminção via Internet” designa a utilização de ferramentas multimédia e de intercâmbio electrónico (correio electrónico, videoconferência, desenvolvimento conjunto de sítios Internet) com vista a complementar ou estabelecer relações e laços de cooperação entre escolas. (p. 2)

Chamada a refletir sobre este tipo de geminção, a Comissão Europeia (2002) sublinhou as suas vantagens:

A Internet e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) – ao possibilitarem uma maior rapidez dos intercâmbios, a instantaneidade da comunicação, o acesso às fontes de conhecimento (educação, cultura, meios de comunicação social, informações públicas, etc.), bem como o recurso às ferramentas de tradução linguística em linha – permitem renovar as formas e as funções das geminções e generalizá-las através da Europa, melhorando a sua integração nos métodos pedagógicos e currículos. As geminções via Internet abrem novas perspectivas para o desenvolvimento das relações e dos intercâmbios entre todos os jovens da Europa, entre os professores e os estabelecimentos escolares, procurando reforçar a compreensão mútua, estimular um papel activo do aluno e o seu espírito de iniciativa, realçar a dimensão europeia na educação, e estabelecer laços sociais e culturais necessários à consolidação e prestígio do espaço europeu do conhecimento. (p. 3)

A Comissão Europeia (2002) identificou as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto das geminções via Internet. Assim, para além da necessidade de dotar as escolas de infraestruturas e equipamento e de facultar formação

aos professores, considerou também essencial criar serviços ou estruturas especializadas que pudessem propor modelos de geminação, facilitar a procura de parceiros, desenvolver uma plataforma na Internet para aconselhamento e assistência e promover a partilha de boas práticas.

Em 2003, o Parlamento Europeu e o Conselho adotaram um programa plurianual (2004-2006) para a integração efetiva das TIC nos sistemas europeus de educação e formação, designado Programa eLearning (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2003). Entre as áreas de intervenção deste programa, encontrava-se a geminação eletrónica de escolas, sendo o objetivo apoiar o desenvolvimento de redes de escolas a fim de permitir que todos os estabelecimentos de ensino na Europa pudessem formar parcerias pedagógicas com escolas de outro ponto da Europa. Esta linha de ação incidiria sobre escolas primárias e secundárias e teria em vista a promoção da aprendizagem das línguas e do diálogo intercultural. E foi assim que, em Janeiro de 2005, nasceu o eTwinning, um subprograma do Programa eLearning ligado às ações de geminação eletrónica.

Em 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho reconheceram que:

A integração do apoio comunitário à cooperação e à mobilidade transnacionais no domínio da educação e da formação num programa único traria vantagens significativas, uma vez que permitiria obter maiores sinergias entre os diversos domínios de acção, reforçaria a capacidade de apoiar o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida e proporcionaria modos de gestão mais coerentes, racionais e eficientes. Um programa único favoreceria ainda uma melhor cooperação entre os vários níveis de educação e formação profissional. (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2006, p.46)

Neste sentido, estabeleceram o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013), destinado a promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de educação e formação da Europa. Neste contexto, o eTwinning passou a ser uma ação do Comenius, o subprograma que incidia na educação pré-escolar e ensino básico e secundário (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2006).

Em 2014, o eTwinning passou a fazer parte do Programa Erasmus+ (2014-2020), que abrange não só a área da educação e formação, mas também os domínios da juventude e desporto. O eTwinning surge integrado na ação «Cooperação para a

inovação e o intercâmbio de boas práticas», como plataforma TI que permite «a aprendizagem entre pares, a mobilidade virtual e o intercâmbio das melhores práticas», e que abre «o acesso a participantes dos países vizinhos» (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2013, p.58).

### **3.2. Descrição**

Quando foi criado, em 2005, o eTwinning pretendia oferecer uma plataforma de apoio ao desenvolvimento de projetos entre escolas de diferentes países da União Europeia, com recurso às tecnologias de informação e comunicação. Assim, criou-se um portal na Internet, que permitia a procura de parceiros para a realização dos projetos e onde se podiam encontrar sugestões e modelos de projetos. Foram também instituídos o Serviço Central de Apoio, a nível europeu, e os Serviços Nacionais de Apoio nos diferentes países membros (Gillera, 2006).

No entanto, ao longo dos primeiros anos de existência do eTwinning, verificou-se que os professores utilizavam o portal para algo mais do que a procura de parceiros e o desenvolvimento de projetos; na verdade, em paralelo com essas atividades, os professores utilizavam as ferramentas do portal para comunicarem uns com os outros e partilharem ideias relacionadas com a sua atividade profissional (Scimeca, 2010). Por isso, em 2008, o Portal eTwinning substituiu a divisa “Parcerias Escolares na Europa” por “A Comunidade de Escolas da Europa”. O portal foi redesenhado e foram incorporadas novas ferramentas para ir ao encontro das necessidades demonstradas pelos professores. O eTwinning consolidou-se, assim, enquanto plataforma de “networking social para professores” (Scimeca, 2010, p.10). Como diz Scimeca:

Fazendo um paralelismo algo arrojado, podemos afirmar que se o Facebook é um local para ‘passar o tempo’ com velhos amigos, o eTwinning ajuda os professores a estarem em rede e a encontrarem novas ideias sobre o ensino e a aprendizagem. (ibidem, p.12)

Esta evolução permitiu que, para além de constituir uma eficaz infraestrutura de apoio ao desenvolvimento de projetos colaborativos transnacionais, o eTwinning se afirmasse também enquanto instrumento de desenvolvimento profissional para professores (Scimeca, 2010). Em seguida, será feita uma breve descrição do portal e das ferramentas que apresenta.

Ao aceder ao portal eTwinning, tem-se acesso imediato: a uma galeria de projetos, com exemplos concretos de boas práticas; a kits de projetos, que são guias com indicações passo-a-passo; a uma listagem das oportunidades de desenvolvimento profissional; a uma página de destaques, com notícias relacionadas com o eTwinning; às publicações oficiais do eTwinning e a uma página de Apoio, com orientações gerais e sobre questões técnicas<sup>6</sup>.

Mas é ao fazer o registo no portal que se entra para a ‘Comunidade de Escolas da Europa’, uma comunidade que conta, no momento da redação deste trabalho, com mais de 479.000 professores registados, oriundos dos Estados-Membros da União Europeia, mas também da Antiga República Jugoslava da Macedónia, da Albânia, da Bósnia e Herzegovina, da Croácia, da Islândia, do Liechtenstein, da Noruega, da Sérvia e da Turquia. O eTwinning Plus inclui seis países limítrofes da Europa: Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia e Tunísia<sup>7</sup>.

Após o registo, o utilizador tem acesso ao eTwinning Live, área onde pode criar o seu perfil e procurar parceiros para os seus projetos, quer utilizando o motor de pesquisa de eTwinners, quer participando nos Fóruns de Parceiros. Poderá estabelecer contacto através da caixa de correio ou enviando pedidos de contacto. Terá também a possibilidade de criar projetos, aderir a grupos de discussão e inscrever-se em eventos (Crawley, 2010a).

Autores como Miguela (2007) referem o facto de ser bastante simples e fácil criar um projeto eTwinning, já que não há quaisquer requisitos para além da relevância pedagógica do projeto para a escola e o uso das TIC. O portal eTwinning está aberto a professores de todas as disciplinas, diretores, bibliotecários e psicólogos e permite desenvolver projetos com crianças e jovens, dos 3 aos 19 anos. Há ainda uma grande flexibilidade em relação, por exemplo, aos objetivos e à duração dos projetos, que tanto podem durar uma semana como abranger mais de um ano letivo.

Assim que um projeto é aprovado pelo Serviço Nacional de Apoio, passa a ter associado um Twinspace (Espaço Virtual eTwinning), que consiste numa plataforma privada, com ferramentas especificamente destinadas à colaboração entre escolas. Trata-

---

<sup>6</sup> [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)

<sup>7</sup> [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)

se de um ambiente online seguro, onde professores e alunos podem trabalhar colaborativamente, em comunicação síncrona (chat e áudio/videoconferência) ou assíncrona (fórum e correio eletrónico interno). É possível tornar públicas algumas ou todas as páginas de um Twinspace (Crawley, 2010b).

Relativamente às oportunidades de desenvolvimento profissional proporcionadas pelo eTwinning, podemos referir os grupos, os materiais de autoaprendizagem e os eventos. Os grupos são espaços virtuais onde os eTwinners discutem sobre disciplinas e temas específicos; são criados e dirigidos por eTwinners. Os materiais de autoaprendizagem incluem recursos para autoformação, divididos por temas, e questionários de avaliação. Os eventos integram eventos online e presenciais. Os primeiros incluem eventos de aprendizagem, seminários, webinars e palestras, entre outros. Os eventos presenciais são constituídos por workshops, conferências temáticas e conferências anuais de celebração.<sup>8</sup>

Resta referir que o reconhecimento da qualidade dos projetos é feito através da atribuição dos Selos de Qualidade (Nacional e Europeu) e dos Prémios eTwinning Europeus.<sup>9</sup>

### **3.3. Impacto da ação eTwinning**

A adesão das escolas e dos professores à iniciativa eTwinning tem sido significativa, o que levou Van de Craen (2008) a afirmar: «Se bem que a palavra revolução seja muitas vezes inadequada relativamente à educação, neste caso parece assentar-lhe que nem uma luva. Nunca antes tínhamos visto as escolas europeias a cooperarem em tão grande escala.» (p. 5)

Isto reflete-se quer nas metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores que implementam os projetos, quer nas competências e valores que os alunos adquirem e desenvolvem. Em primeiro lugar, poderíamos destacar a integração das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, um requisito obrigatório dos projetos eTwinning (Miguela, 2007), que tem como resultado o desenvolvimento de novas formas de ensinar e de aprender.

---

<sup>8</sup> <https://live.etwinning.net/support> e [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)

<sup>9</sup> [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)

Com efeito, no relatório de avaliação do programa plurianual eLearning, a Comissão Europeia (2009) afirmou que as parcerias escolares melhoraram as competências dos alunos e dos professores no domínio das TIC e contribuíram para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores. Num inquérito realizado a 6.000 professores envolvidos em projetos eTwinning tendo em vista a aferição do impacto do eTwinning, oitenta e sete por cento dos inquiridos afirmaram ter começado a usar novas ferramentas e recursos e setenta e oito por cento declararam ter adotado novos métodos de ensino (Kearney e Gras-Velázquez (2015).

Também os numerosos testemunhos de professores e alunos recolhidos nas publicações oficiais do eTwinning atestam essa realidade:

O projecto eTwinning esteve integrado no nosso currículo escolar. Eu simplesmente ensinei as minhas disciplinas de um modo diferente, aquele que melhor se adaptou às necessidades e interesses dos meus alunos. O projecto forneceu-me novas ferramentas e estratégias, e os meus alunos puderam aprender com mais interesse e, ao mesmo tempo, reflectiram sobre o seu estilo de aprendizagem. (Maffei, in Crawley, Gerhard, Gilleran e Joyce, 2008, p. 40)

O projecto alterou decisivamente a nossa visão sobre as nossas metodologias. Concluimos que ultrapassar o modo tradicional de ensinar e utilizar métodos inovadores, como as TIC, torna as nossas aulas muito mais interessantes. (Kostopoulou in Crawley, Gerhard, Gilleran e Joyce, 2008, p. 32)

Desde que começámos a trabalhar no eTwinning, o recurso das TIC no ensino já faz parte do planeamento diário dos alunos e do meu. Utilizamos o quadro branco interactivo na sala de aula. Pesquisamos na Internet e integramos materiais interactivos no ensino. (Meisenburg, Crawley, Gerhard, Gilleran e Joyce, 2008, p. 48)

O eTwinning foi a principal fonte de divertidas atividades de aprendizagem na minha escola. Os nossos professores tentaram constantemente envolver-nos em vários projetos e deles guardamos boas lembranças e a imensa experiência que, graças a eles, obtivemos. Para além de todas as competências sociais que desenvolvi, aprendi também muito sobre o uso de computadores e sobre a criação de diferentes tipos de media. (Riskus, in Cassells, Gilleran, Morvan e Scimeca, 2015, p. 44)

A integração criativa das TIC nos projetos eTwinning repercute-se de forma positiva nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Isso acontece, não só pelo aumento

da motivação, mas também porque, como refere Komninou (2010), essa integração torna os materiais educativos “more vivid, accessible, fun to play with” (p. 5), mas, sobretudo, permite ir ao encontro dos diferentes tipos de inteligência descritos por Howard Gardner. Para este autor, o ser humano possui nove capacidades, ou “inteligências”: linguística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. A combinação destas capacidades é única em cada indivíduo, que tem uma(s) mais desenvolvida(s) do que as outras (Komninou, 2010).

Como explica Komninou (2010), para que todos os alunos tenham sucesso escolar, o ensino deve incluir estímulos diferentes de forma a permitir que cada um adquira os conteúdos com as competências cognitivas específicas que possui. No entender dessa autora, nos projetos eTwinning, as ferramentas TIC permitem que os professores apresentem as ideias de diferentes formas e que os alunos tenham acesso a diferentes fontes de informação (textos, imagens, vídeos...), bem como várias oportunidades de demonstrar aquilo que aprenderam. É isto que leva Komninou (2010) a afirmar que «most eTwinning projects are addressed to all types of intelligence» (p. 4), pelo que possibilitam uma educação centrada no indivíduo.

Além da utilização das tecnologias da informação e comunicação, um projeto eTwinning requer o envolvimento de, pelo menos, duas escolas. Assim, o eTwinning abriu também as portas das salas de aula ao trabalho colaborativo. Para Miguela (2007), “Collaborative learning is (...) the most important pedagogical implication of eTwinning” (p. 88) e implica uma alteração do papel do professor, que deixa de ser a única fonte de informação para passar a ser um facilitador e organizador do trabalho dos alunos. Também Scimeca (2015) afirma:

Os professores mudaram a forma como ensinam, mas também a sua relação com os alunos, procurando tornar-se mentores e facilitadores, mais do que transmissores de conhecimento, um papel que se está a tornar obsoleto na pedagogia do séc. XXI. As TIC não são vistas pelos professores eTwinning como um objetivo, mas sim como um meio para desenvolver aulas mais motivadoras e com mais significado para os alunos, ultrapassando o confinamento imposto pela sala de aula e pelo programa curricular. (p. 15)

Atentemos agora no impacto destas novas metodologias no ensino das línguas estrangeiras. Segundo o estudo oficial publicado em 2015 (Kearney e Gras-Velázquez, 2015), havia uma predominância dos professores de línguas estrangeiras dentro da comunidade eTwinning. De qualquer forma, independentemente das disciplinas envolvidas, já em 2008, Gilleran afirmava que as línguas e as culturas «são o conteúdo principal da maioria dos projectos eTwinning, mesmo em áreas disciplinares como Ciências, História, Música ou Matemática.» (p.7)

É um facto que, nestes projetos, a colaboração entre os grupos de alunos de diferentes países se faz através das TIC e, na maioria dos casos, usando uma língua estrangeira comum. Isto significa que, como refere Miguela (2007), os alunos usam a língua estrangeira num contexto real para comunicar com os seus parceiros, o que tem um efeito muito positivo na aprendizagem da língua.

É nesse sentido que vão as conclusões de Van de Craen (2008) quando reflete acerca das alterações que o eTwinning gerou relativamente às técnicas e às metodologias de aprendizagem das línguas:

Enquanto o debate anterior incidia sobre o que seria mais interessante (estudar gramática ou estudar a língua realmente falada e a língua escrita), o eTwinning ensina-nos que a capacidade de comunicar de um modo autêntico é a chave para o sucesso. Naturalmente, que o estudo da gramática, importante como é, teve que dar espaço a uma prática mais comunicativa. (p. 5)

Outro aspeto importante referido por Van de Craen (2008) é o facto de os projetos eTwinning motivarem «o intercâmbio de tradições culturais e de valores» (p. 5). A participação nesses projetos permite a aquisição de conhecimento acerca do “outro” e isso, segundo Van de Craen (2008) permite que nos tornemos «mais europeus» (p. 5).

Aliás, a integração do conceito de identidade europeia é, segundo Miguela (2007), um dos princípios sobre os quais assenta a ação eTwinning. Outro desses princípios é o desenvolvimento da consciência intercultural nos alunos. Segundo Maurice (2008), no desenvolvimento dos projetos eTwinning, o processo de trabalho assenta no estabelecimento de relações individuais. E, na medida em que cada indivíduo participante possui o seu próprio “capital cultural”, essas relações são também interculturais. Para Maurice (2008), o encontro com o outro e com os seus elementos



culturais próprios permite-nos tomar consciência dos nossos próprios fatores culturais, «que já foram “incorporados” por nós ao ponto de nem darmos conta deles, porque os consideramos naturais ou até mesmo “normais”» (p. 10).

## **Capítulo 4 – Relatório da prática docente**

### **4.1. Apresentação da escola**

Desde o ano letivo 2015/2016, sou professora do quadro da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos. Entre os anos letivos 2008/2009 e 2014/2015, exerci funções no Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho – no primeiro ano, como professora contratada; nos restantes, como professora do quadro de agrupamento. Foi neste agrupamento que desenvolvi vários projetos eTwinning.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento para o triénio 2007/2010, «o agrupamento localiza-se na área geográfica do distrito do Porto, concelho da Maia, nas freguesias de Moreira e Vila Nova da Telha. Insere-se numa zona de fácil acesso e excelentes vias de comunicação». (subcapítulo Localização geográfica, para. 1)

No mesmo documento, pode ler-se:

Trata-se de um meio que se pode classificar como suburbano. Ainda persiste alguma actividade agrícola e criação de gado que tendo um significado económico diminuto são relevantes em termos sociais e paisagísticos. Existe um pólo industrial que, depois de um período de alguma decadência, parece beneficiar, actualmente, de um incremento positivo. (...)

(...) Poderemos igualmente referir a existência de contrastes significativos, os casos de pobreza extrema são apenas residuais, mas há pessoas que vivem em condições bastante precárias. Nos lugares mais antigos das freguesias, há habitações antigas e degradadas, cujos moradores são, na maioria, idosos sozinhos ou toxicodependentes. Nas habitações Sociais do Plano Especial de Realojamento da Câmara Municipal da Maia, existe um grande número de famílias em situação de desemprego de longa duração que vive do Rendimento Social de Inserção (RSI). Tem algum impacto social a existência, na população jovem, de situações de marginalidade e prostituição. (Subcapítulo Contexto socioeconómico, para. 1 e 2)

A escola sede era originariamente uma escola básica de 2.º e 3.º ciclos, passando a ter também oferta a nível do ensino secundário em 2012/2013. A disciplina de Espanhol começou a ser lecionada no 3.º ciclo em 2008/2009 e deixou de existir nesse ciclo em 2015/2016, tendo sido introduzida no Ensino Secundário. Na tabela abaixo, apresenta-se o número de alunos que frequentaram a disciplina de espanhol ao longo dos anos.

| Ano letivo | N.º de alunos de Espanhol por ano de escolaridade |     |     |
|------------|---|-----|-----|
|            | 7.º   | 8.º | 9.º |
| 2008/2009  | 70  | —   | —   |
| 2009/2010  | 54  | 56  | —   |
| 2010/2011  | 95  | 56  | 52  |
| 2011/2012  | 50  | 78  | 56  |
| 2012/2013  | —   | 50  | 78  |
| 2013/2014  | —   | 2   | 48  |
| 2014/2015  | —   | —   | 7   |

Tabela 1 – Distribuição dos alunos de Espanhol por ano letivo e por ano de escolaridade

No que concerne aos recursos, a escola sede, onde exerci funções, possui um Centro de Recursos/Biblioteca e está bem apetrechada em termos de equipamento informático. Há um computador em cada sala, para utilização por parte do professor, nomeadamente para acesso ao programa de registo de faltas e sumários. Uma grande parte das salas encontra-se equipada com um projetor multimédia fixo no teto e colunas integradas no computador. Existem também alguns quadros interactivos. Há uma sala de Informática e duas salas menores com cerca de oito computadores, onde funcionaram clubes temáticos, entre os anos letivos 2010/2011 e 2014/2015.

#### **4.2. As TIC e a ação eTwinning**

Entre as metas do Projeto Educativo do Agrupamento, incluíam-se a diminuição do abandono escolar; a diminuição do insucesso; a criação de condições para o enriquecimento das aprendizagens; a promoção da utilização das TIC para pesquisar, organizar, tratar e produzir informação e a promoção da utilização dos recursos físicos e humanos, criando, por exemplo, dinâmicas de utilização de materiais e equipamentos modernos que facilitassem novas aprendizagens.

Tendo em conta as metas do Projeto Educativo de Escola e na sequência das políticas europeia e nacional que pretendiam promover a integração do uso das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, tive a oportunidade de frequentar, em 2009, a oficina de formação “A utilização das TIC nos processos de ensino/aprendizagem – Línguas românicas” e, em 2010, o curso de formação “Quadros Interativos Multimédia no Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras”.

Enquanto professora, as novas tecnologias sempre foram uma das minhas áreas de interesse; por isso, possuía alguns conhecimentos e competências adquiridos de forma autodidata. As ações de formação, que frequentei com motivação, permitiram-me descobrir novas ferramentas e formas de as utilizar no ensino do Espanhol. Comecei a integrá-las nas minhas aulas de forma sistemática e depressa percebi que, para além de contribuírem para uma maior motivação dos alunos – o que, por si só, traz benefícios para a aprendizagem – essas ferramentas podiam realmente ser um recurso eficaz para alcançar objetivos como a aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais e o desenvolvimento das competências de produção escrita e oral, entre outros. Verifiquei que não se tratava de um mero acessório, útil para “entreter” os alunos e passar o tempo. O uso das novas tecnologias permitia-me ir ao encontro dos interesses dos alunos, fomentar a sua participação, imprimir um maior dinamismo às aulas, poupar recursos (papel) e rentabilizar o tempo.

Assim, no intuito de continuar a explorar esse mundo cheio de potencialidades, frequentei, por iniciativa própria, as “Jornadas ticLÍNGUAS 2010 (exploração e aplicação em contexto de aprendizagem)”. Foi aí que tomei conhecimento da existência da ação eTwinning.

Ora, se, conforme se afirma no *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo* (Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, 1997), «a comunicação é a nossa meta final” e devemos criar «situações de comunicação tão autênticas quanto possível» (p. 29) o desenvolvimento de um intercâmbio virtual através do eTwinning pareceu-me ser extremamente pertinente no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira. Não esqueçamos que, quer no referido *Programa*, quer no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), se recomenda o

desenvolvimento de intercâmbios com alunos de outros países.

Foi assim que, no ano letivo 2010/2011, iniciei o meu percurso como ‘eTwinner’, um percurso marcado por uma sistemática reflexão acerca do grau de consecução dos objetivos definidos para cada projeto, considerando o contexto particular em que foram desenvolvidos e as diferentes atividades realizadas, bem como as ferramentas utilizadas para a sua realização. Cada novo projeto foi concebido tendo em conta as conclusões retiradas nesses momentos de reflexão.

#### **4.3. Projeto “Let’s have fun!”**

Os meus primeiros passos no eTwinning foram dados em conjunto com uma colega da minha escola, do grupo disciplinar de Francês. Em comum, tínhamos o facto de ambas sermos profissionalizadas também no ensino do Inglês. Para além disso, eu era a professora responsável pela área curricular não disciplinar “Área de Projeto” numa turma de 7.º ano e a minha colega tinha a mesma função numa turma de 9.º ano.

Ambas tínhamos vontade de nos aventurarmos no eTwinning, mas não queríamos fazê-lo sozinhas. Constatamos que das metas traçadas no Projeto Educativo do Agrupamento constava a orientação das «actividades a realizar na Área de Projecto para o desenvolvimento de competências informáticas, de modo a possibilitar a realização de projectos, utilizando as novas tecnologias como reforço das aprendizagens». Então, decidimos implementar um projeto nessas aulas, desenvolvido numa língua estrangeira comum às duas turmas e que ambas dominávamos, o inglês.

O projeto “Let’s have fun!” foi, para mim, um projeto exploratório. Permitiu-me familiarizar-me com o portal eTwinning e explorar ferramentas como o GoogleDocs e os vokis, bem como constatar a sua utilidade para o ensino de uma língua estrangeira.

#### **4.4. Projeto “Español con Talento”**

O projeto “Español con talento”, realizou-se no ano letivo 2011/2012. Foi desenvolvido nas aulas da disciplina de Espanhol e nele participaram três turmas do 8.º ano de escolaridade (78 alunos), bem como uma turma de alunos polacos e uma turma de alunos finlandeses.

#### 4.4.1. Objetivos

Com este projeto, pretendia-se potenciar a comunicação real na língua estrangeira a fim de favorecer o desenvolvimento de competências específicas da disciplina, nomeadamente, as competências de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita, mas também promover o desenvolvimento de competências-chave ligadas à aprendizagem ao longo da vida (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2006), como a competência digital e as competências sociais e cívicas (interculturais). Aquando do registo do projeto, as professoras fundadoras enunciaram os seguintes objetivos, que constam da informação sobre o projeto disponível no eTwinning Live<sup>10</sup>:

1. Desarrollar destrezas de comprensión lectora y auditiva y de expresión escrita y oral en español.
2. Conocer cantantes/bandas que cantan en español.
3. Apreciar la música cantada en español.
4. Utilizar las TIC.

O projeto girou em torno do tema da música e a interação entre os alunos dos países envolvidos teve como pretexto descobrir se os seus gostos musicais eram ou não semelhantes. As atividades tiveram um pendor lúdico e pretenderam ir ao encontro dos interesses dos alunos, para quem ouvir música e cantar são atividades do dia-a-dia.

A unidade temática «A arte», que constava da planificação anual (Anexo 1), serviu de “pretexto” para a realização do projeto e, simultaneamente, as tarefas de produção – biografia dos cantores e participação no karaoke – foram as tarefas que serviram de eixo estruturador da unidade e para as quais contribuíram todas as atividades e aprendizagens realizadas ao longo da mesma.

Na apresentação do projeto aos alunos, sugeriu-se como tarefa final a organização de um concurso de karaoke cantado em espanhol. Esta ideia suscitou reações variadas: se alguns se revelaram de imediato entusiasmados, muitos foram os que proferiram comentários como “Eu não gosto de música espanhola”. Este foi o ponto de partida para a realização do projeto, pois expliquei-lhes que, em todas as línguas, há música dos mais variados estilos e que o facto de “não gostarem” se prenderia muito provavelmente com desconhecimento. Foi também o terreno que serviu de base para o

---

<sup>10</sup> <https://live.etwinning.net/home>

desenvolvimento de uma atitude de abertura e respeito pelas outras culturas, no âmbito da exploração da competência intercultural.

#### **4.4.2. Desenvolvimento do projeto**

Organizados em pequenos grupos, os alunos começaram por selecionar cantores que cantassem em espanhol. Foi-lhes solicitado que, dentro da mesma turma, cada grupo tratasse um cantor diferente. Isto significou que, uma vez esgotados os artistas que já conheciam, os restantes grupos tiveram de pesquisar outros nomes, tendo-lhes sido sugerida a consulta de sites de rádios, como “Los 40 principales”.

Em seguida, os grupos pesquisaram informações sobre os cantores escolhidos. Esta pesquisa foi orientada por um guião negociado com os alunos em grupo-turma. Tratando-se de alunos a frequentar o nível A2.1 do Quadro Europeu Comum de Referência, o guião consistiu num conjunto de perguntas, que foram redigidas e selecionadas pelos próprios alunos. A elaboração deste guião teve um duplo objetivo: por um lado, evitar que os alunos se sentissem tentados a simplesmente copiar os textos que encontravam na Internet; por outro lado, tornar a realização desta atividade compatível com o nível de língua elementar dos alunos, evitando que se sentissem perdidos e desmotivados. Esta atividade fomentou o desenvolvimento da competência de compreensão escrita, através da leitura para levantamento de informação específica (*scanning*).

Foi também pedido aos grupos que, utilizando o YouTube, visionassem livremente videoclips dos cantores que tinham escolhido e selecionassem a canção/videoclip que mais lhes agradasse.

Terminada a pesquisa, os alunos entenderam que a melhor forma de apresentar o trabalho escrito aos colegas seria através de uma apresentação Powerpoint. Foi-lhes então solicitado que elaborassem um único diapositivo, onde incluíssem o nome do cantor, uma fotografia e um texto redigido a partir da resposta às questões previamente negociadas. Terminados os trabalhos, cada turma escolheu os três melhores, que foram colocados no Twinspace. Esta atividade permitiu desenvolver a competência de produção escrita e aplicar de forma contextualizada o tempo verbal “pretérito

indefinido”, que era o conteúdo gramatical da unidade.

---

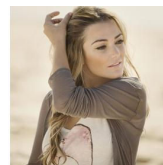
### Amaia Montero

Se llama Amaia Montero y tiene 35 años. Nació el 26 de agosto de 1976 en Irún, País Vasco, y vive en España.

Amaia empezó a cantar como vocalista del grupo pop español “La Oreja de Van Gogh”. Canta música pop y de balada. Publicó su primer álbum en solitario el 18 de noviembre de 2008. Este álbum tenía 11 canciones y recibió tres discos de platina.

Sus canciones hablan de su vida y de las personas. Como es española, canta en español. Toca el piano y la guitarra.

Su último concierto fue el 28 de octubre de 2011.



Fuentes:

- <http://www.amaiaweb.es/node/58>
- <http://www.lettras.com.br/biografia/amaia-montero>
- [http://pt.wikipedia.org/wiki/Amaia\\_Montero](http://pt.wikipedia.org/wiki/Amaia_Montero)

Trabajo hecho por: Ana Rita y Margarida, 8ºB

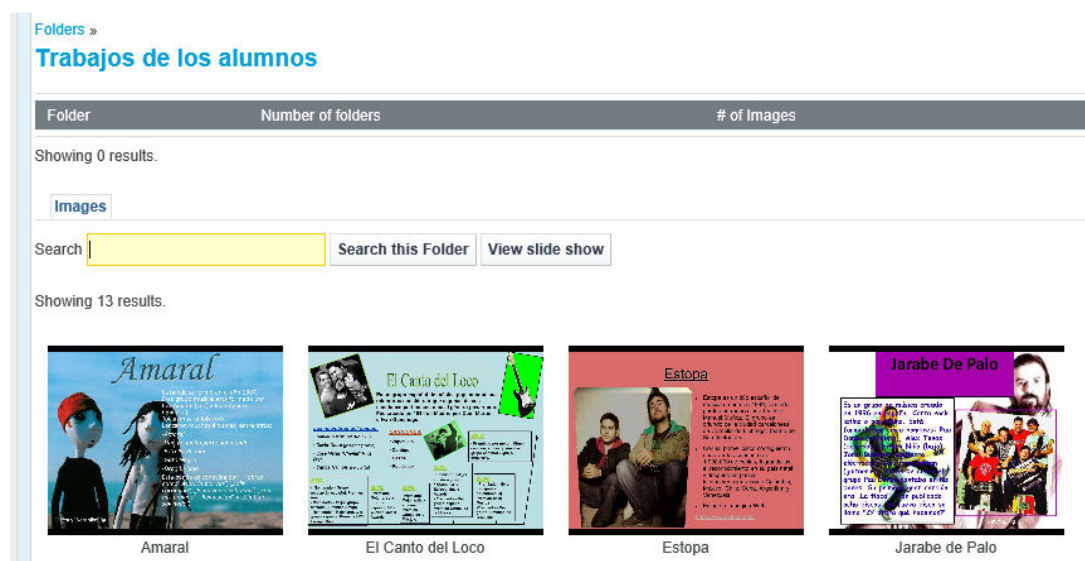
---

*Ilustração 5: Exemplo de um trabalho realizado pelos alunos*

As canções/videoclips seleccionadas pelos autores dos melhores trabalhos foram integradas numa lista e foram colocadas à votação dos alunos de todos os países, utilizando-se para isso um formulário do Google Forms. A partir dos resultados, organizou-se um Top10, publicado no Twinspace.

Repetiram-se as etapas descritas acima para a realização de trabalhos sobre bandas que cantassem em espanhol e para a organização do respetivo Top10.





*Ilustração 6: Recorte de página do Twinspace*

Posteriormente, os alunos portugueses organizaram um concurso de karaoke a nível de escola. Os alunos polacos fizeram um concurso de karaoke a nível da turma. E os alunos finlandeses preferiram fazer vídeos a partir de canções. Os vídeos dos concursos e os videoclips finlandeses foram colocados no Twinspace do projeto.

Com a participação no concurso de karaoke, pretendia-se que os alunos desenvolvessem aspetos da produção oral, como a pronúncia e a fluência. Como referem Cassany, Luna e Sanz (2003, p.409), «Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta.» Dar aos alunos a oportunidade de cantar é uma forma de os estimular a repetir oralmente um texto de forma voluntária e com prazer. Os autores citados assinalam: «como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.» (ibidem)

No concurso, participaram alunos de turmas externas ao projeto, incluindo alunos do 6.º ano, que se reuniram previamente com os alunos mais velhos para ensaiar.

Por fim, os alunos dos três países realizaram uma reflexão e balanço sobre o projeto e a qualidade dos trabalhos apresentados, a partir de algumas questões colocadas

pelas professoras e que se apresentam abaixo:

- ¿Qué te ha gustado más del proyecto?
- ¿Qué trabajo sobre cantantes o bandas te ha gustado más?
- ¿Qué cantantes/bandas conoces ahora que no conocías antes?
- ¿A lo largo de estos meses has escuchado más música española que habitualmente?
- ¿Crees que hemos contactado con tipos de música diversificados?
- ¿Qué piensas sobre la realización de proyectos como este?
- ¿Se te ocurre alguna idea para mejorar el proyecto?

#### **4.4.3. Avaliação**

O projeto “Espanhol con talento” contribuiu para o desenvolvimento das competências de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita, bem como para a aquisição de conteúdos socioculturais e gramaticais previstos no *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo* (Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, 1997): referências culturais de Espanha e dos países onde se fala espanhol; presença do espanhol em Portugal através da música; “pretérito indefinido” e aspetos da fonética. Favoreceu ainda o desenvolvimento da competência digital e da competência intercultural (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2006).

No que concerne aos aspetos socioculturais, é de assinalar que, no Twinspace do projeto foram colocados trabalhos sobre dezanove cantores e treze bandas. Para a organização dos Top 10, os alunos visionaram trinta e seis videoclips, tendo contactado com diversos estilos musicais. Isso permitiu que todos eles encontrassem um cantor, banda ou canção que lhes agradasse. Nas reflexões dos alunos portugueses, abundam comentários como «hemos aprendido otras músicas y hemos conocido otros cantantes y bandas españolas» ou «he conocido nuevas músicas, bandas y cantantes que me han gustado».

Os alunos puderam, assim, desenvolver a competência intercultural, tendo percebido que as ideias pré-concebidas que alguns deles tinham acerca da música cantada em espanhol, refletidas em frases como “a música espanhola não presta”,

careciam de fundamento. Podemos, portanto, afirmar que se estimulou a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos alunos, incentivando a adoção de uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras.

O desenvolvimento dessa atitude de respeito pelo Outro, foi possível também graças à interação com jovens de outros países, que revelou pontos de união e partilha, mas também deixou transparecer a diversidade. Assim, as votações, por exemplo, demonstraram que os gostos musicais dos jovens dos diferentes países intervenientes eram bastante semelhantes. Por outro lado, a visualização dos vídeos realizados pelos alunos dos outros países foi como abrir uma janela para outras realidades. Os alunos portugueses constataram então que, na Finlândia, havia neve naquela altura do ano, que a maioria dos alunos finlandeses tinha o cabelo loiro e os olhos claros, que os alunos polacos falavam (ou cantavam) espanhol com um sotaque diferente do seu, que o interior das salas da escola finlandesa era mais moderno do que o das suas...

Relativamente à colaboração entre as escolas parceiras, há que referir que, embora houvesse um plano inicial, cada etapa foi sendo negociada gradualmente pelas professoras, tendo em conta as sugestões dos alunos e os condicionalismos de calendário e técnicos. Os professores comunicaram constantemente por e-mail, definindo e reformulando atividades e prazos e partilhando conhecimentos, recursos e materiais. Foi em conjunto que aprendemos, por tentativas e erros e com a ajuda pontual de outros colegas, a colocar conteúdos no TwinSpace.

Todos os alunos intervenientes realizaram as diferentes fases do projeto: elaboração de trabalhos e seleção de canções; participação na votação para elaboração dos Top10; utilização de uma canção de forma criativa (karaoke e vídeos); reflexão acerca do projeto. Passo a passo, os alunos dos diferentes países partilharam os resultados das suas pesquisas, os seus gostos pessoais e as suas opiniões, alimentando com os produtos realizados o espaço virtual do projeto, que é fruto desse trabalho colaborativo.

Na concretização dessa interação e colaboração entre os alunos, foi importante a utilização que foi feita das tecnologias da informação e comunicação. É de referir que todas as etapas do projeto foram realizadas com recurso a uma ferramenta informática

diferente. A selecção das ferramentas foi realizada tendo em vista o desenvolvimento das diferentes competências comunicativas, conforme se detalha no quadro abaixo.

| <b>Atividades</b>                                    | <b>Competências</b>     | <b>Ferramentas TIC</b>             |
|--|-------------------------|------------------------------------|
| Pesquisa de informação                               | Compreensão escrita     | Motores de pesquisa<br>Páginas Web |
| Apresentação escrita de um cantor/banda              | Produção escrita        | Microsoft<br>Powerpoint            |
| Visionamento de videoclips                           | Compreensão audiovisual | Youtube<br>(visionamento)          |
| Realização de um concurso de karaoke e de videoclips | Produção oral           | Vídeo;<br>Youtube (upload)         |
| Redação e leitura de comentários/reflexões           | Produção escrita        | Blogue do<br>twinspace             |

*Tabela 2: Relação entre as atividades realizadas, as competências desenvolvidas e as ferramentas TIC utilizadas*

De uma forma geral, os alunos gostaram do projeto, especialmente de ouvir música, fazer vídeos e cantar no karaoke. Como aspeto a melhorar, vários alunos dos diferentes países referiram a pouca interação com os alunos dos outros países: «No hemos tenido contacto con los otros países» (alunos finlandeses); «Podríamos hablar con los participantes del proyecto por carta o correo electrónico» (alunas portuguesas); «Me gustaría hablar con algunas personas que participaron en el karaoke y en los vídeos de otros países» (alunas portuguesas).

#### **4.5. Projeto “Jóvenes en Acción”**

O projeto “Jóvenes en Acción”, realizou-se no ano letivo 2012/2013. Foi desenvolvido no âmbito do Clube de Línguas e nele participaram os alunos de Espanhol do 8.º e 9.º anos que se inscreverem no referido clube. Estes alunos tiveram oportunidade de interagir com jovens franceses e finlandeses.

A realização do projeto realizou-se num espaço extracurricular, pois houve uma redução do número de tempos letivos semanais atribuídos à Língua Estrangeira II, o que

constituiu um entrave à sua realização no âmbito da disciplina. Por outro lado, o desenvolvimento de um projeto eTwinning afigurou-se-me uma boa estratégia para dinamizar o Clube de Línguas, tornando a sua frequência mais aliciante e motivadora e permitindo a consolidação e alargamento das aprendizagens realizadas na sala de aula.

Este projeto teve uma segunda edição no ano letivo 2013/2014, com novos grupos de alunos. Manteve-se a sua implementação no espaço do Clube de Línguas e nele participaram alunos do 9.º ano, que tiveram como parceiros jovens finlandeses, suecos e italianos.

#### **4.5.1. Objetivos**

Tal como o projeto “Español con talento”, o projeto “Jóvenes en Acción” tinha como objetivo colocar os alunos em situações de comunicação real a fim de estimular o desenvolvimento das competências de receção e de produção, bem como da competência digital e das competências sociais e cívicas (interculturais), competências-chave ligadas à aprendizagem ao longo da vida (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2006). Aquando do registo do projeto, as professoras fundadoras enunciaram os seguintes objetivos, que constam da informação sobre o projeto disponível no eTwinning Live<sup>11</sup>:

1. Promocionar el desarrollo de destrezas de comprensión lectora y auditiva y de expresión escrita y oral en español.
2. Dar a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre problemas de la actualidad y de intervenir para cambiar la realidad.
3. Desarrollar actividades para motivar a los alumnos.
4. Promover la utilización de las TIC.

O título do projeto tinha um duplo sentido. A palavra “acción”, por um lado, referia-se ao desenvolvimento de uma atitude interventiva por parte dos alunos. Tratava-se de os levar a refletir sobre os seus hábitos, discutir assuntos ligados à Educação para a Cidadania e desenvolver formas de promover bons comportamentos.

Por outro lado, o termo “acción” remetia para o mundo do cinema e da representação, pois pretendíamos que criassem e representassem histórias e que o vídeo fosse uma das ferramentas de destaque na realização do projeto. Desejávamos, desta forma, ir ao encontro dos interesses dos nossos alunos, que usavam a Internet

---

<sup>11</sup> <https://live.etwinning.net/home>

diariamente e tinham um fascínio pelos vídeos e pela comunicação online com os seus pares, para os levar a falar e escrever em Espanhol.

Na planificação das atividades, foi levado em consideração o desejo de uma maior interação expresso pelos alunos que haviam participado no projeto anterior. Procurou-se ainda estimular o trabalho colaborativo entre os alunos dos diferentes países, propondo a realização conjunta dos produtos finais.

#### **4.5.2. Desenvolvimento do projeto**

A realização do projeto “Jóvenes en Acción” seguiu as etapas apresentadas abaixo:

- Apresentação dos alunos intervenientes.
- Participação em fóruns para comparar hábitos e identificar preocupações e problemas.
- Recolha de informação.
- Realização de trabalhos para organização da informação recolhida.
- Criação de anúncios promocionais.

No que concerne à primeira etapa, os alunos apresentaram-se num fórum criado no Twinspace para essa finalidade. Na segunda edição do projeto, dado que havia um elevado número de participantes, os alunos foram divididos em grupos transnacionais representados por cores – a cada grupo correspondia uma cor. Para este efeito, criou-se um wiki no Twinspace, onde as professoras inscreveram os alunos nos diferentes grupos. No fórum, foram então criadas diferentes categorias e cada aluno escreveu a sua apresentação na categoria correspondente ao seu grupo/cor. Em ambas as edições, os alunos foram incentivados a ler as apresentações dos colegas, identificar semelhanças e diferenças e registar no fórum comentários aos *posts* de apresentação. Sugeriu-se, por exemplo, que identificassem um gosto ou passatempo em comum, uma atividade de tempos livres que não se praticasse muito no seu país e uma atividade de tempos livres praticada pelos colegas e que eles gostariam de praticar.

Em seguida, para apresentar os temas do projeto, propôs-se aos alunos o visionamento de alguns vídeos e, depois, criaram-se fóruns onde puderam debater esses

temas. Na primeira edição, abordaram-se os temas “alimentação” e “tempos livres”; na segunda, tratou-se o “consumo”, subdividido em “moda” e “tecnologias”.

Posteriormente, os alunos envolvidos no projeto, que frequentavam o Clube de Línguas, aplicaram inquéritos nas suas turmas para analisar os hábitos dos seus colegas no que dizia respeito à alimentação, aos tempos livres, à moda e às tecnologias. Na primeira edição, cada país realizou o seu próprio inquérito. Em 2013/2014, criou-se um wiki no Twinspace, onde os alunos de cada país registaram algumas questões de escolha múltipla e, depois, criaram-se inquéritos utilizando perguntas sugeridas pelos diferentes países. A variação aqui introduzida pretendeu favorecer a colaboração transnacional, já que consideramos que as diferentes perspetivas poderiam enriquecer o trabalho produzido. Simultaneamente, esse trabalho colaborativo estimulou a motivação dos alunos, que sentiram que estavam a participar na realização de um trabalho comum.

Após a aplicação dos inquéritos, os alunos analisaram os resultados obtidos. Para isso, basearam-se nas estatísticas produzidas pela ferramenta GoogleForms<sup>12</sup>. Organizados em grupos, os alunos decidiram a forma como queriam apresentar as suas conclusões aos outros países. Na primeira edição, optaram pela realização de vídeos, onde intervieram como atores. Na segunda edição, preferiram construir vídeos animados utilizando a ferramenta GoAnimate<sup>13</sup>; neste caso, utilizaram a sua própria voz para apresentar uma personagem fictícia que consideravam que poderia representar a sua própria realidade.

Seguidamente, pesquisaram informação acerca dos temas em estudo, tendo em vista a identificação de bons e maus hábitos. Em cada país, cada grupo de alunos investigou um aspeto diferentes e, entre todos, preencheram tabelas para sintetizar a informação. Esta atividade foi realizada recorrendo a um wiki criado no Twinspace para o efeito.

---

<sup>12</sup> <https://www.google.com/intl/pt-PT/forms/about/>

<sup>13</sup> <https://goanimate.com/>

| Alimento/Plato   | Ingredientes  | Sustancias malas para la salud   | Consecuencias   | Autores                      |
|------------------|---|--|---|------------------------------|
| hamburguesa      | carne de res, sal, mayonesa, queso...   | grasas y sal   | obesidad, enfermedades cardiovasculares y hipercolesterolemia | Rita y Mariana               |
| pizza            | sal, harina, tomate, queso, grasas, alta cantidad de proteínas de origen animal | grasas y sal, abundante cantidad de grasas saturadas, colesterol y sodio | engordar > problemas del corazón > un estado de ánimo triste  | Neea, Nelli y Mariella       |
| perrito caliente | pan y salchicha, ketchup, cebolla, mostaza, sal, harina                         | grasas y aditivos  | obesidad y muerte   | Olivia, Annika, Otto y Arttu |
| patatas fritas   | patatas, aceite y sal   | grasas y sal   | obesidad, enfermedades cardiovasculares y hipercolesterolemia | Bárbara y Teresa             |

*Ilustração 7: Recorte de página do Twinspace*

Na última etapa do projeto, solicitou-se aos alunos que participassem na criação de campanhas para promoção de bons hábitos. Também aqui quisemos que o produto final resultasse do trabalho colaborativo entre os alunos dos diferentes países. Portanto, dividimos a atividade em duas fases: primeiro, cada grupo idealizou a base para a criação de um anúncio, especificando as personagens, o argumento e o slogan; depois, os grupos tiveram de concretizar um anúncio idealizado pelos colegas de outro país. Novamente, criou-se um wiki para permitir a interação entre os participantes.

| Personajes   | Acciones (guión)   | Eslogan                  | Guionistas      | Realizadores del anuncio               |
|--|--|--------------------------|-----------------|--|
| Es el año 2042. Hombres y mujeres de unos 45-50 años que solo han jugado toda su vida, no han hecho otra cosa. | Están jugando pero luego por alguna razón abren la puerta y se dan cuenta del mundo real que les rodea. Están muy sorprendidos de todas las cosas bonitas. | Entérate del mundo real. | Los finlandeses | Rita, Catarina, Margarida, Rafael, Rui |

*Ilustração 8: Recorte de página do Twinspace*

Para a concretização dos anúncios, os alunos optaram maioritariamente pela criação de uma banda desenhada online, com a utilização da ferramenta ToonDoo<sup>14</sup>. Um grupo preferiu construir uma fotonovela. Para isso, representaram a situação, que registaram fotograficamente. Depois, usaram as fotografias para construir a fotonovela

<sup>14</sup> <http://www.toondoo.com/>



no Microsoft Word.



*Ilustração 9: Recorte da fotonovela*

Os alunos foram também conduzidos a fazer uma reflexão final sobre o projeto, orientados pelas seguintes perguntas:

- ¿Qué fase del proyecto te ha gustado más?
- ¿Qué opinas del proyecto como un todo? ¿Estás contento de haber participado?
- ¿Aprendiste algo nuevo? ¿Qué?
- Si en el futuro participaras en un proyecto de eTwinning, ¿qué esperarías del proyecto? ¿Cómo podría ser?

#### **4.5.3. Avaliação**

O projeto “Jóvenes en Acción” contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa através do desempenho das seguintes atividades linguísticas, previstas no *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001): receção oral e escrita, produção oral e escrita, interação escrita. O visionamento de

vídeos e a consulta de páginas Web permitiram o desenvolvimento das competências de receção, ao passo que a participação nos vídeos e a redação de guiões para os anúncios estimulou o desenvolvimento das competências de produção. A participação em fóruns deu aos alunos a oportunidade de praticar a interação escrita.

Sabendo que os seus textos/intervenções e os seus trabalhos seriam publicados, os alunos empenharam-se na realização das tarefas, preocupando-se com a correção linguística dos enunciados. Nas atividades de produção oral, os alunos, por iniciativa própria, ensaiaram inúmeras vezes antes de fazerem o registo sonoro ou videográfico.

Uma vez que o projeto foi desenvolvido no Clube de Línguas, os grupos de trabalho foram menores do que no projeto “Español con talento”, permitindo um acompanhamento mais individualizado e um trabalho mais intensivo. Além disso, os alunos aderiram ao projeto voluntariamente, o que se traduziu numa maior motivação e envolvimento na aprendizagem. É de referir que o projeto levou os alunos a frequentarem o Clube de Línguas com assiduidade.

Graças a esse acompanhamento individualizado e ao reforço da motivação, a maior parte dos alunos registou uma evolução positiva ao nível das aprendizagens, sobretudo, no que concerne às competências de produção. Verificou-se ainda que os mais inibidos conseguiram contornar a sua timidez e ganhar autoconfiança, tornando-se mais participativos também nas aulas com o grupo-turma.

O projeto “Jóvenes en Acción” permitiu ainda a consolidação e alargamento das aprendizagens realizadas no âmbito dos conteúdos socioculturais e gramaticais previstos no *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo* (Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, 1997). No que concerne ao domínio dos conteúdos socioculturais, foram trabalhados temas como a alimentação, o tempo livre e o consumo. Relativamente ao domínio da reflexão sobre a língua, foi possível praticar de forma integrada conteúdos nociofuncionais, nomeadamente atos de fala como cumprimentar, expressar opinião, expressar preferência, justificar, argumentar, aconselhar...

Na reflexão acerca do projeto, os alunos referiram: «Fue una manera eficaz de repasar el vocabulario», «aprendí palabras nuevas», «aprendí a contar cosas sobre mí

misma», «aprendí a escribir mejor», «practicué la pronunciación».

Este projeto favoreceu ainda o desenvolvimento da competência digital e da competência intercultural (Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, 2006). Relativamente à primeira, tanto os alunos como as professoras tiveram a oportunidade de trabalhar com ferramentas que não conheciam e aprendemos uns com os outros. A sugestão da utilização de ferramentas como GoAnimate<sup>15</sup> e ToonDoo<sup>16</sup> partiu das professoras, fruto das pesquisas que efetuamos. O facto de os alunos não as conhecerem despertou o seu interesse e rapidamente começaram a manejá-las sem qualquer dificuldade, transferindo conhecimentos provenientes de outras ferramentas que utilizavam no seu dia-a-dia. Então, passaram a ser os alunos a ensinar as professoras.

Através da participação nos fóruns e dos vídeos de apresentação dos resultados dos inquéritos, os jovens que participaram no projeto “Jóvenes en Acción” tiveram a possibilidade de conhecer a realidade dos colegas dos outros países, dentro dos temas que foram abordados. Puderam contrastá-la com a sua própria realidade, já que foram incentivados a encontrar semelhanças e diferenças entre os seus hábitos e os dos seus colegas. Isto permitiu-lhes desenvolver a sua competência intercultural.

Os alunos que integraram este projeto tiveram também a oportunidade de desenvolver aspetos relacionados com o espírito de iniciativa e o espírito empresarial, nomeadamente a criatividade, a tomada de decisões, a capacidade de resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipa. De facto, na concretização das diferentes atividades do projeto, deu-se um lugar de destaque ao trabalho colaborativo entre os alunos. Para começar, os alunos foram registados no TwinSpace, onde puderam apresentar-se e interagir livremente com os colegas dos outros países. Além disso, a elaboração dos questionários, a recolha de informação e a criação de anúncios assentaram na colaboração transnacional.

A nível local, também se promoveu o trabalho colaborativo. Neste ponto, há que contrastar o projeto “Jóvenes en acción” com o projeto “Español con talento”. A concretização do projeto no âmbito do Clube de Línguas trouxe possibilidades diferentes daquelas que permite a realização de um projeto nas aulas da disciplina de

---

<sup>15</sup> <https://goanimate.com/>

<sup>16</sup> <http://www.toondoo.com/>

Espanhol. O número menor de alunos envolvidos favoreceu o desenvolvimento do trabalho de grupo, nomeadamente devido às condições físicas em que trabalharam: os alunos podiam circular com maior liberdade e usufruir de uma tranquilidade que deixava fluir a criatividade.

Relativamente ao espírito de iniciativa, procuramos favorecê-lo colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e atribuindo-lhe um papel ativo. Foram os alunos que selecionaram os temas que desejavam trabalhar, o modo como queriam apresentar as conclusões dos inquéritos aos colegas dos outros países e a forma a dar aos anúncios.

É importante ainda referir o trabalho colaborativo realizado pelas docentes dos diferentes países. A comunicação por correio eletrónico foi frequente, permitindo-nos planificar e preparar as atividades em conjunto, bem como superar as dificuldades que iam surgindo. Um dos maiores constrangimentos adveio das discrepâncias entre os calendários escolares dos diferentes países. Outro prendeu-se com dificuldades de ordem técnica que surgiram com alguma frequência. Nesta área em particular, foi importante o trabalho colaborativo, que nos permitiu superar essas dificuldades. Uma parte considerável das mensagens de correio eletrónico que trocamos consistia em explicações sobre como se utilizava uma determinada ferramenta, identificação de problemas na sua utilização e sugestões para que as colegas pudessem evitar esses problemas.

A reflexão final realizada pelos alunos, permitiu constatar que, de uma forma geral, tinham gostado do projeto, especialmente de fazer vídeos e de ver os vídeos dos outros países. Como aspeto a melhorar, alguns alunos declararam-se insatisfeitos com o tipo de interação proporcionada, desejando uma comunicação mais pessoal e direta, nomeadamente através da utilização de ferramentas de comunicação síncrona, como o chat e a videoconferência: “Más chateo. Ahora sólo contestamos a algunos alumnos, no funcionó realmente como chateo”; “Más comunicación con los otros alumnos de otros países.”

## **Considerações finais**

Vivemos numa época em que, desde há alguns anos, se sente a necessidade de alterar a forma como na escola se ensina. Trata-se de um momento histórico que tem presenciado uma evolução acelerada ao nível das tecnologias da informação e comunicação, bem como a generalização do seu uso por parte dos cidadãos, em particular dos mais jovens. A escola e o ensino formal não podem colocar-se à margem dessa evolução, sob pena de se tornarem desatualizados e desmotivadores.

As novas tecnologias sempre foram uma das minhas áreas de interesse e, enquanto professora, permitiram-me aproximar-me da realidade e dos interesses dos meus alunos. Por outro lado, desde o início da minha carreira, tive bem claro que o objetivo último do ensino de uma língua havia de ser a comunicação. Conjugando estes dois aspetos, o eTwinning afigurou-se-me uma realidade incontornável e uma ferramenta indispensável.

Com a realização deste trabalho, tomei consciência da dimensão que a ação eTwinning atingiu nos últimos anos e percebi que as decisões que tomei, baseadas em grande parte na minha intuição, tinham, na verdade, fundamento. A realização de intercâmbios virtuais em que a língua de comunicação é o espanhol permite colocar os aprendentes dessa língua estrangeira em situações de comunicação real, levando-os a desenvolver a competência comunicativa. Além disso, os intercâmbios entre jovens de culturas diferentes, ainda que virtuais, ajudam-nos a conhecer melhor a sua própria cultura e a desenvolver atitudes de respeito e tolerância para com as outras culturas.

A redação deste relatório trouxe-me novas perspetivas de trabalho futuro e uma sensibilidade mais apurada para questões como a aprendizagem intercultural e a aprendizagem por projetos colaborativos. Julgo que a minha reflexão futura poderá procurar aprofundar a questão do trabalho colaborativo e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, pois, como referi acima, é premente a necessidade de a escola dar resposta aos novos tempos e proporcionar aos alunos a oportunidade de realizarem as aprendizagens de forma contextualizada e significativa.

## Referências bibliográficas

- Area Moreira, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns Digitals*, N.º 51. Acedido em: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10454](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10454)
- Bizarro, R. e Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In Secção de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos (Org.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Boal, M. E. (2001). Nota à edição portuguesa. In Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Asa Editores
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards e R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Acedido em: [https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf)
- Cassany, D., Luna, M. e Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C. e Scimeca, S. (Eds.), (2015). *Geração eTwinning: celebrando 10 anos de eTwinning*. Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z., & Turell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), pp. 5-35.
- Cenoz Irigui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid: SGEL
- Comissão Europeia (2000), Comunicação da Comissão: eLearning – Pensar o futuro da educação. Bruxelas. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0318&qid=1505639264336&from=EN>

- Comissão Europeia (2001), Relatório da Comissão: Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos. Bruxelas. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&qid=1505639038188&from=EN>
- Comissão Europeia (2002a). Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: Luxemburgo. Acedido em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCu671tqzWAhXJAXoKHbBhBocQFggI0MAA&url=http%3A%2F%2Fintranet.empresas.idelsl.com%2Fpdf%2Fdoc\\_f20080522\\_183433\\_u13.pdf&usg=AFQjCNGFf3Lth-q\\_CsrNaqz7SwJ8hFI-wA](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCu671tqzWAhXJAXoKHbBhBocQFggI0MAA&url=http%3A%2F%2Fintranet.empresas.idelsl.com%2Fpdf%2Fdoc_f20080522_183433_u13.pdf&usg=AFQjCNGFf3Lth-q_CsrNaqz7SwJ8hFI-wA)
- Comissão Europeia (2002b), Relatório da Comissão ao Conselho sobre a utilização da internet para o desenvolvimento de geminações entre estabelecimentos do ensino secundário europeus. Bruxelas. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0283&qid=1505644839085&from=EN>
- Comissão Europeia (2009). Relatório final sobre a execução e o impacto da segunda fase (2000-2006) dos programas de acção comunitários no domínio da educação (Sócrates), da formação profissional (Leonardo da Vinci) e do programa plurianual (2004-2006) para a integração efectiva das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas europeus de educação e formação (Programa eLearning). Bruxelas. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0159&qid=1505663840561&from=EN>
- Conselho da Educação (2001), Projeto de Relatório: Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Bruxelas. Acedido em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiI7vWBnqzWAhVClxoKHSjSBpUQFggqMAE&url=http%3A%2F%2Fadcmoura.pt%2Fstart%2FObjectivos\\_Futuros\\_Sistema\\_Educ\\_Formacao.pdf&usg=AFQjCNHJHAbVrl4Acp4VZg9GTMUDb9uDZw](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiI7vWBnqzWAhVClxoKHSjSBpUQFggqMAE&url=http%3A%2F%2Fadcmoura.pt%2Fstart%2FObjectivos_Futuros_Sistema_Educ_Formacao.pdf&usg=AFQjCNHJHAbVrl4Acp4VZg9GTMUDb9uDZw)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Asa Editores
- Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu (2003), Decisão N.º 2318/2003/CE de 5 de dezembro, *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º L 345 de 31/12/2003, pp. 0009 – 0016. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=OJ:L:2003:345:TOC>
- Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu (2006), Decisão N.º 2006/1720/CE de 15 de novembro, *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º L 327 de 24/11/2006, pp. 45-68. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=OJ:L:2006:327:FULL&from=EN>
- Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu (2006), Recomendação 2006/962/CE, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º L 394 de 18/12/2006, pp. 10-18. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=OJ:L:2006:394:TOC>

- Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu (2013), Regulamento (UE) N.º 1288/2013 de 11 de Dezembro, *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º L 347 de 20/12/2013, pp. 50-73. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2013:347:FULL&from=EN>
- Coperías Aguilar, M. J. (2007). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. In E. Alcón Soler. e M.P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 59-78). Dordrecht: Springer.
- COUTINHO, C. P. (2008). Tecnologias web 2.0 na escola portuguesa: estudos e investigações. *Revista Paidéi@*, Volume 1, N.º 2. Acedido em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>.
- Crawley, C. (2010a). Quadro de Bordo eTwinning – A ligar professores em toda a Europa. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), *eTwinning 2.0 – Construindo a comunidade para as escolas da Europa* (pp. 19-23). Bruxelas: Central Support Service of eTwinning. Acedido em: [http://resources.eun.org/etwinning/25/PT\\_eTwinning\\_brochure.pdf](http://resources.eun.org/etwinning/25/PT_eTwinning_brochure.pdf)
- Crawley, C. (2010b). O TwinSpace (Espaço Virtual eTwinning). In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), *eTwinning 2.0 – Construindo a comunidade para as escolas da Europa* (pp. 45-48). Bruxelas: Central Support Service of eTwinning. Acedido em: [http://resources.eun.org/etwinning/25/PT\\_eTwinning\\_brochure.pdf](http://resources.eun.org/etwinning/25/PT_eTwinning_brochure.pdf)
- Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), (2008). *eTwinning – Aventuras com línguas e culturas* (pp. 5-6). Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet. *MarcoEle, Revista de Didáctica ELE*, N.º 19. Acedido em: <http://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
- Díaz Rodríguez, E. (2012). El vídeo de producción propia como recurso didáctico en el aula ELE. Luces, cámara, ¡acción! In ASELE, Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE (pp. 353-357). Girona: ASELE. Acedido em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0036.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0036.pdf)
- Fernández, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MECR. In Suplementos MarcoEle, N.º 12. Acedido em: <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>
- Gilleran, A. (2008). Introdução. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), *eTwinning – Aventuras com línguas e culturas* (pp. 5-6). Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Gilleran, A. (Ed.) (2006). *Learning with eTwinning*. Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet. Acedido em: [https://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/booklet\\_final\\_en.pdf](https://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/booklet_final_en.pdf)



- Gonglewski, M., Meloni, C. & Brant, J. (2001). Using E-mail in Foreign Language Teaching: Rationale and Suggestions. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, N.º 3. Acedido em: <http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html>
- Herrera, F. (2007). Web dos punto cero y didáctica de lenguas. In *Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, N.º 16. Acedido em: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural Learning through Foreign Language Education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen e J. Lehtovaara, *Experiential learning in Foreign Language Education* (pp. 61-105). Nova York: Taylor & Francis.
- Kearney, C. & Gras-Velázquez, À., (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Komninou, I. (2010). New Pedagogical Theories in Practice: Multiple Intelligences and eTwinning. In *Multiple Intelligences a challenge for eTwinning*. Acedido em: [http://www.etwinning.gr/files/MI\\_eTwinning.pdf](http://www.etwinning.gr/files/MI_eTwinning.pdf)
- Lonergan, J. (1990). *Making the most of your video camera*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Maurice, M. (2008). Aspectos interculturais nos projetos eTwinning. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), *eTwinning – Aventuras com línguas e culturas* (pp. 9-12). Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet
- Miguela, A. D. (2007). Models of telecollaboration (3): eTwinning. In Robert O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico (1997). *Programa de Espanhol e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo*. Lisboa: DGEBS, ME.
- Nikitina, L. (2010). Video-Making in the Foreign Language Classroom: Applying Principles of Constructivist Pedagogy. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 7, N.º 1, pp. 21–31. Centre for Language Studies National University of Singapore. Acedido em: [https://www.researchgate.net/publication/259442080\\_Video-Making\\_in\\_the\\_Foreign\\_Language\\_Classroom\\_Applying\\_Principles\\_of\\_Constructivist\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/259442080_Video-Making_in_the_Foreign_Language_Classroom_Applying_Principles_of_Constructivist_Pedagogy)
- Redecker, C. (2010). O networking social na educação – Introdução. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), *eTwinning 2.0 – Construindo a comunidade para as escolas da Europa* (pp. 15-18). Bruxelas: Central Support Service for eTwinning. Acedido em: [http://resources.eun.org/etwinning/25/PT\\_eTwinning\\_brochure.pdf](http://resources.eun.org/etwinning/25/PT_eTwinning_brochure.pdf)
- Scimeca, S. (2010). Introdução: eTwinning 2.0 – Montar o cenário. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), *eTwinning 2.0 – Construindo a comunidade para as escolas da Europa* (pp. 9-14). Bruxelas: Central Support Service of eTwinning. Acedido em: [http://resources.eun.org/etwinning/25/PT\\_eTwinning\\_brochure.pdf](http://resources.eun.org/etwinning/25/PT_eTwinning_brochure.pdf)

- Scimeca, S. (2015). Introdução. In Dorothy Cassells, Anne Gilleran, Claire Morvan e Santi Scimeca (Eds.), *Geração eTwinning: celebrando 10 anos de eTwinning* (pp. 5-7).. Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Simons, M. (2010). Perspectivas sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, N.º 11. Acedido em: <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>
- Valle Larrea, T. P. (2014). El noveno arte en el aula de ELE: El cómic como recurso en la enseñanza y el Aprendizaje de idiomas. In Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.), *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Nicosia: Centro de Lenguas – Universidad de Chipre. Acedido em: [http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/jornadas2014\\_paola\\_valle.pdf](http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/jornadas2014_paola_valle.pdf)
- Van de Craen, P. (2008) Prefácio. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (Eds.), *eTwinning – Aventuras com línguas e culturas* (pp. 5-6). Bruxelas: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning, Volume I: Scope*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Vaqueiro Romero, M. M. (2011). Web 2.0 y aprendizaje – blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas. In Hernández González, C., Carrasco Santana, A. & Álvarez Ramos, E. (Eds.,) *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 535-345). Valladolid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Acedido em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/571840.pdf>
- Villarrubia Zúñiga, M. (2009). Crear un cómic en el aula ELE. In *Actas de las Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester* (pp. 79-82). Manchester: Instituto Cervantes. Acedido em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2009/12\\_villarrubia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/12_villarrubia.pdf)

## **Anexos**

**Anexo 1: Planificação Anual de Espanhol L.E. II – 8.º Ano –  
Ano letivo 2011/2012**

| Competências  | Áreas temáticas  | Conteúdos gramaticais  | Avaliação   |
|---|--|--|---|
| <b>Competência de comunicação</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Compreender ideias gerais de textos em língua corrente, quando o discurso é claro e pausado.</li><li>Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano; entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.</li><li>Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.</li><li>Compreender mensagens escritas e redigir respostas adequadas.</li><li>Produzir, de forma simples e breve, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista.</li><li>Escrever textos simples e estrutura dos sobre assuntos conhecidos e do seu interesse.</li></ul><br><b>Saber aprender/ saber estar</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural.</li><li>Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação.</li><li>Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira.</li></ul> | <b>1º PERÍODO</b> <b>36 TEMPOS LETIVOS</b>                     |  | <b>Avaliação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>diagnóstica</li><li>formativa</li><li>autoavaliação</li><li>heteroavaliação</li></ul> <p>A avaliação deve ter em conta as competências:</p> <p>➤ <u>No domínio cognitivo-operatório:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Receção oral e escrita</li><li>Produção/ Interação oral e escrita</li></ul> <p>➤ <u>No domínio atitudes e valores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Participação</li><li>Responsabilidade</li><li>Cooperação</li><li>Tolerância</li><li>Autonomia</li></ul> |
|   | Espanha – aspetos culturais e civilizacionais: características | <ul style="list-style-type: none"><li>Presente de indicativo;</li><li>Artigos definidos;</li><li>Casos de ausência/presença do artigo.</li></ul>   |   |
|   | Espanha – aspetos culturais e civilizacionais: diferenças      | <ul style="list-style-type: none"><li>O género: algumas diferenças em relação ao português;</li><li>Preposições: algumas diferenças em relação ao português;</li><li>Regras de acentuação.</li></ul> |   |
|   | Caraterização pessoal  | <ul style="list-style-type: none"><li>Presente de subjuntivo;</li><li>Pronomes e determinantes indefinidos.</li></ul>  |   |
|   | A saúde  | <ul style="list-style-type: none"><li>Preterito <i>perfecto de indicativo</i>;</li><li>Perífrases de obrigação: <i>tener que, hay que, deber</i>.</li></ul>  |   |
|   | Relações pessoais  | <ul style="list-style-type: none"><li>Graus dos adjetivos;</li><li>Apócope de adjetivos.</li></ul>   |   |
|   | <b>2º PERÍODO</b> <b>31 TEMPOS LETIVOS</b>                     |  |   |
|   | A arte   | <ul style="list-style-type: none"><li>Preterito indefinido;</li><li>Acentuação dos monossílabos.</li></ul>   |   |
|   | O consumo  | <ul style="list-style-type: none"><li>Futuro <i>imperfecto</i>;</li><li>Pronomes pessoais complemento direto e indireto.</li></ul>   |   |
|   | O trabalho   | <ul style="list-style-type: none"><li>Condicional <i>simple</i>;</li><li>Discurso indireto;</li><li>Interrogativas indiretas.</li></ul>  |   |
|   | Os estudos   | <ul style="list-style-type: none"><li>Gerúndio;</li><li>Perífrases de gerúndio: <i>estar / seguir / llevar</i> + gerúndio</li></ul>  |   |
|   | <b>3º PERÍODO</b> <b>25 TEMPOS LETIVOS</b>                     |  |   |
|   | A cidade   | <ul style="list-style-type: none"><li>Subordinadas adverbiais do indicativo e do infinito.</li></ul>   |   |
|   | As viagens   | <ul style="list-style-type: none"><li>Imperativo afirmativo;</li><li>Imperativo negativo;</li><li>Colocação dos pronomes pessoais com o imperativo.</li></ul>  |   |
|   | As férias  | <ul style="list-style-type: none"><li>Relações entre os tempos verbais do passado;</li><li>Determinantes e pronomes possessivos.</li></ul>   |   |